Niveau(x) d'enseignement : 3 Numéro EDUQ : 9270458
Centre d'intérêt : 751

Proulx, Jean-René

Adaptation de l'enseignement du français en milieux défavorisés, francophones et allophones : pratiques pédagogiques, changement culturel / Jean-René Proulx. -- Montréal : Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1990.
194 p. ; 28 cm.

Bibliogr. : p. 185-188.

Vedette(s)-secondaire(s) : Conseil scolaire de l'île de Montréal

Descripteur(s) : Français (Langue) * Milieu défavorisé * Méthode d'enseignement * Relations maître-élèves * Rôle de l'école * Développement culturel * Francophone * Allophone * Compétence de l'enseignant * Adaptation au milieu * Milieu culturel * Questionnaire * Primaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom : Commission des écoles catholiques de Montréal * Commission scolaire Sainte-Croix

Identificateur(s) de sujet : Approche anthropologique

Cette recherche vise à comprendre quelles sont les pratiques pédagogiques les mieux adaptées aux milieux défavorisés francophone et multi-ethnique (allophone) et pourquoi. Elle porte essentiellement sur l'enseignement du français au niveau primaire et elle a été effectuée à partir de données recueillies à la CECM et à la Commission scolaire Sainte-Croix. Après un premier chapitre consacré à la présentation des différentes étapes de la recherche, on présente les conceptions qui sous-tendent les comportements des enseignants, des élèves et des parents grâce aux données recueillies lors des entrevues. Les conceptions présentées sont celles que véhiculent les enseignants, les élèves et les parents sur l'école (chapitre 2) et sur le bon enseignant (chapitre 3) ainsi que celles des enseignants sur l'adaptation de l'enseignement (chapitre 4). Le chapitre 5 expose les principaux éléments de l'analyse des données issues tant des observations que des entrevues, cette analyse s'appuyant par ailleurs sur les données provenant de la revue de la littérature. Il cherche à mieux faire comprendre en quoi les pratiques pédagogiques sont adaptées aux milieux d'origine des élèves. Enfin, la conclusion reprend les principaux éléments de l'analyse et s'en sert pour formuler des recommandations préliminaires concernant le perfectionnement à proposer aux enseignants.

Type de document :

Conseil scolaire
de l'île de Montréal

1290458

9270458

ADAPTATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN MILIEUX DÉFAVORISÉS (francophones et allophones)

- pratiques pédagogiques
- changement culturel

Jean-René Proulx
Février 1990

Dépôt légal: Premier trimestre 1990
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada

© 1990 Tous droits réservés
Conseil scolaire de l'Île de Montréal
Montréal, Canada

AVANT-PROPOS

Pourquoi certaines enseignantes oeuvrant en milieux défavorisés ont-elles du succès avec leurs élèves, qu'ils soient francophones ou allophones? C'est à cette question que le chercheur s'est efforcé de répondre, à partir d'observations et d'entrevues réalisées auprès de six enseignantes, d'une vingtaine de parents et d'environ cent cinquante élèves francophones et allophones, situés dans quatre écoles primaires de la Commission des écoles catholiques de Montréal et une école de la Commission scolaire Sainte-Croix.

L'approche anthropologique retenue par l'auteur montre que lorsqu'il est question d'adaptation de l'enseignement à un milieu donné, il est question de pédagogie et de culture. Dans une telle perspective, tout apprentissage se doit d'être planifié en fonction de son contenu scolaire et en fonction de son contenu culturel. On affirme donc que les pratiques pédagogiques sont étroitement liées au processus de changement culturel qui permet à l'élève d'effectuer la transition entre sa culture d'origine et celle de l'école.

Le profil pédagogique des enseignantes qui ont obtenu du succès peut servir d'outil d'animation, de réflexion et de mobilisation, auprès des personnes qui oeuvrent dans les milieux défavorisés, dont le souci constant est d'adapter leur enseignement au milieu culturel de leurs élèves.

Aussi, le Conseil scolaire se réjouit-il de présenter un tel rapport de recherche. Il profite de l'occasion pour remercier la Commission des écoles catholiques de Montréal et celle de Sainte-Croix d'avoir mené à terme cette recherche.

Enfin, le Conseil scolaire tient à souligner le travail du chercheur, monsieur Jean-René Proulx du Centre de recherche et d'analyse en sciences humaines, celui des membres du comité aviseur, plus particulièrement madame Michèle Drolet et monsieur Jean-Denis Marchand, ainsi que celui de madame Louise Jutras, des enseignantes, des élèves et des parents.

Le Conseil scolaire
de l'île de Montréal

TABLE DES MATIERES

Introduction 1

Antécédents et contexte 2
Le mandat confié aux chercheurs 3
Hypothèses et méthodologie 4
Contenu et plan du rapport 9

Chapitre 1
Les principales étapes de la recherche 11

1.1 La définition du devis de recherche 12
1.2 La recherche bibliographique 12
1.3 La formation de l'équipe de recherche 13
1.3.1 Réunion préparatoire 14
1.3.2 Rencontre avec les Directions 15
1.3.3 Rencontres avec les enseignantes 17
1.4 La préparation des observations et des entrevues 18
1.5 Les entrevues avec les enseignantes 20
1.6 Les observations 22
1.7 Les entrevues avec les parents 27
1.8 Les entrevues avec les élèves 28
1.9 La saisie et la codification des données 30
1.10 La compilation et l'analyse des données 32
1.11 Commentaires 34

Chapitre 2
Les conceptions de l'école 37

2.1 Selon les enseignantes 40
2.2 Selon les parents 50
2.3 Selon les élèves 60
2.4 Résumé 65

Chapitre 3
Les conceptions d'un bon enseignant 66

3.1 Selon les enseignantes 67
3.2 Selon les parents 72
3.3 Selon les élèves 79
3.4 Résumé 84

Chapitre 4
La conception de l'adaptation de l'enseignement 85

4.1 Connaître ses élèves 86
4.2 Motiver les élèves 94
4.3 Favoriser l'autonomie 98
4.4 L'adaptation de l'enseignement du français 105

Chapitre 5
Adaptation de l'enseignement et changement culturel 114

5.1 L'importance déterminante de la culture des élèves . . 116
5.1.1 L'influence sur l'enseignante
de sa propre conception des élèves 118
5.1.2 La force d'attraction du milieu 121
5.2 Se montrer digne de confiance:
les fondements d'une relation inter-culturelle 125
5.2.1 La discipline 127
5.2.2 L'affection 133
5.2.3 La participation 135
5.3 Guider les élèves dans le changement 139
5.3.1 Le processus de changement culturel 140
5.3.2 Changer en continuité avec la réalité
des élèves 143
5.3.2.1 Les dispositions des élèves 143
5.3.2.2 Les connaissances des élèves 146
5.3.3 Acquérir et exercer l'autre culture 148
5.3.3.1 Acquérir un mode culturel d'apprentissage . . 148
5.3.3.2 Acquérir une confiance en soi 155
5.4 L'adaptation de l'enseignement du français 158
5.4.1 La nature des difficultés rencontrées
par les élèves 160
5.4.2 Des pratiques pédagogiques axées sur
la signification 164
5.4.3 Conclusion 172

Conclusion et recommandations 175

La réalisation du mandat 176
L'adaptation de l'enseignement: un processus global . . . 179
Recommandations 1 et 2 182

Bibliographie 184

Annexes

Annexe 1 - Guide des entrevues avec les parents 189

Annexe 2 - Guide des entrevues avec les élèves 191

Annexe 3 - Synthèse des profils d'enseignante et d'enseignement 193

INTRODUCTION

Antécédents et contexte

Depuis 1970, l'Opération Renouveau, à la C.E.C.M., multiplie ses efforts en vue d'améliorer le rendement scolaire des élèves en milieux défavorisés, tout particulièrement en français et en mathématique.

Les deux premiers plans d'action quinquennaux (1970-75 et 1977-82) ont permis aux enseignants de réaliser des projets ayant eu pour effet de rendre l'école intéressante et motivante aux yeux des enfants et, aussi, de favoriser un rapprochement entre l'école et les parents. C'est ainsi que naquirent les "projets-parents" au pré-scolaire, les "projets-ateliers" animés par les parents, les visites éducatives, les camps-neige, etc. Ces projets dépassaient largement en nombre ceux qui visaient plutôt les apprentissages scolaires.

L'évaluation du deuxième plan d'action a amené les intervenants scolaires à constater que l'ensemble de ces projets para-scolaires ne pouvait suffire à améliorer le rendement scolaire des élèves issus de milieux défavorisés. Il fallait à tout prix agir sur la pédagogie.

Une nouvelle ouverture, quoique très fragile, survint grâce à l'implantation de nouveaux programmes scolaires. Ces programmes, qui incitaient les enseignants à modifier sensiblement leurs méthodes, créèrent un contexte particulier grâce auquel ces derniers furent plus enclins à collaborer avec des personnes-ressources venues de l'extérieur. Ces personnes-ressources additionnelles les ont aidés à modifier progressivement leurs pratiques pédagogiques pour les rendre conformes à l'esprit des nouveaux programmes.

L'Opération Renouveau a profité de cette conjoncture pour amorcer le "virage pédagogique" en présentant un plan d'action triennal (1984-87) centré sur les apprentissages des élèves, et, en faisant la

promotion d'une pédagogie mieux adaptée aux besoins et aux intérêts des élèves. Les projets en périphérie de la pédagogie ont alors fait place à des projets pédagogiques.

Au terme de ce dernier plan triennal, les résultats sont encourageants. Bien sûr des écarts de rendement persistent et restent importants en lecture, particulièrement en première et en deuxième année. Cependant, on assiste à une réduction des écarts inter-milieux surtout en mathématique, à une amélioration du rendement moyen des élèves des milieux défavorisés en lecture et en écriture, à une plus grande participation des parents au pré-scolaire, etc.

Ces observations portent à croire que les efforts consentis par l'ensemble des enseignants des écoles désignées comme défavorisées ont été partiellement récompensés. Plusieurs d'entre eux ont, au fil des années, développé des pratiques pédagogiques adaptées aux élèves des milieux socialement et économiquement défavorisés. Toutefois, ces expériences ne sont que très peu connues et encore moins diffusées. Au sein des différentes commissions scolaires, il y a une richesse et une expertise qu'on ne peut se permettre de laisser échapper. L'inventaire et l'analyse de ces pratiques, particulièrement de celles qui concernent l'apprentissage de la communication parlée et écrite, aideraient, a-t-on pensé, à franchir une étape de plus dans l'amélioration du rendement scolaire des élèves.

Le mandat confié aux chercheurs

C'est dans cette perspective, et à l'instigation de l'Opération Renouveau (C.E.C.M.) et de la Commission scolaire Sainte-Croix, que le Conseil scolaire de l'Ile de Montréal confiait, en mars 1988, au Centre de recherche et d'analyse en sciences humaines (saDcc inc.) le mandat de réaliser, sous la supervision de la C.E.C.M., une recherche qui permettrait:

1 - d'identifier les pratiques pédagogiques d'enseignants reconnus dans leurs écoles respectives pour leur efficacité et la qualité des résultats obtenus,

2 - d'identifier en quoi ces pratiques pédagogiques sont adaptées aux élèves et leur permettant d'atteindre et même de dépasser les objectifs du programme de français (oral, lecture et écriture),

3 - d'effectuer une comparaison préliminaire entre les pratiques pédagogiques s'adressant aux élèves de milieu francophone et celles qui s'adressent aux élèves de milieu multi-ethnique, afin de vérifier si chacune possède des caractéristiques spécifiques, et

4 - de mieux cerner les perspectives qui pourraient orienter la conception de sessions de perfectionnement pour les enseignants et de différents projets à mener dans les écoles concernées.

Essentiellement, cette recherche vise donc à mieux comprendre quelles sont les pratiques pédagogiques les mieux adaptées aux milieux défavorisés francophone et multi-ethnique (allophone), et pourquoi. Il s'agit là de questions complexes, et les résultats obtenus au terme du projet doivent être considérés en fonction des moyens mis à la disposition des chercheurs pour approfondir ces questions (notamment, ici, le nombre de jours attribués aux entrevues et à l'observation en classe). L'ampleur restreinte de ces moyens explique le caractère préliminaire des résultats présentés subséquemment au lecteur.

Hypothèses et méthodologie

Les difficultés d'apprentissage de la lecture et de l'écriture ont fait l'objet de nombreuses recherches et hypothèses. Mentionnons, entre autres, les travaux de Bernstein (1975), Labov (1978), et au Québec de Gagné et Pagé (1981) et de Gress-Azzam (1987). Cette recherche a été basée sur le constat, partagé par la majorité de ces auteurs, de l'écart culturel entre le milieu d'origine et l'école, et plus particulièrement de l'écart entre la langue utilisée par les enfants en dehors de l'école et la langue "scolaire".

Le propre de la langue scolaire est qu'elle est utilisée à des fins cognitives (décrire, réfléchir, définir, classifier, etc.), et qu'elle n'est pas directement reliée au contexte immédiat de l'élève (ce que certains expriment en disant qu'elle est "décontextualisée"). Son apprentissage pose évidemment davantage de difficultés aux enfants qui n'ont jamais eu de contacts avec elle (d'où probablement, le constat, souligné plus haut, que l'écart entre milieux favorisé et défavorisé est plus marqué en première et deuxième années.

Nous avons débuté cette recherche en posant comme hypothèse de base que les pratiques pédagogiques utilisées par les enseignants ont plus de chance d'être efficaces quand elles amènent à une acquisition graduelle et dynamique de la langue scolaire, c'est-à-dire, quand elles tiennent compte des habiletés déjà présentes chez l'enfant et lui permettent de prendre en main son propre apprentissage. Tout enfant étant porteur d'une culture, il a déjà dans son bagage, quand il arrive à l'école, des modes de communication, des techniques d'acquisition de connaissances et d'habiletés, un système de valeur, des types de relations avec les autres, des rapports à l'espace, au temps, à l'imaginaire, des perceptions ... qui orientent ses dispositions face à l'école, à l'enseignant, aux apprentissages, à la lecture, à l'écriture. Ces caractéristiques culturelles de l'enfant issu d'un milieu défavorisé, francophone ou allophone, ne sont pas forcément partagées par l'enseignant qui, par conséquent, n'aura pas tendance à les prendre en considération.

L'enseignant qui obtient de meilleurs résultats, utiliserait par contre, consciemment ou non, des méthodes qui permettent à l'enfant de s'exprimer en continuité avec son environnement familial et socio-culturel. D'autre part, cet enseignant fait usage de pratiques pédagogiques précises, lesquelles peuvent toucher à des aspects tels la gestion de la classe, l'utilisation d'outils pédagogiques, les attitudes, les habiletés, les savoirs, les comportements et la didactique.

Deux composantes devaient donc être examinées particulièrement: la prise en compte par l'enseignant du milieu socio-culturel dont l'enfant est issu, et ses méthodes pédagogiques. Pour s'assurer de répondre à cette double perspective, l'équipe de recherche a été formée par un anthropologue (Jean-René Proulx, asDcc inc.) et une pédagogue (Mme Louise Jutras, enseignante-ressource, C.E.C.M.).

Ce rapport s'adressant d'abord à des personnes appartenant au monde de l'éducation, qui ne sont probablement pas toutes familières avec l'approche anthropologique, nous croyons qu'il est opportun de profiter de cette introduction pour présenter, très sommairement, quelques caractéristiques de cette approche.

L'anthropologie s'applique à décrire et à comparer les façons de concevoir le monde et de se comporter des différents groupes humains. Plus particulièrement, les anthropologues consacrent leurs travaux à cerner les différentes caractéristiques d'une culture donnée, à comprendre leurs articulations et les principes de leurs modifications par des facteurs internes (innovation) ou externes (rencontre des cultures). L'anthropologie est donc pertinente à l'examen de la question qui nous intéresse ici, à savoir les relations entre deux cultures: celle de l'école et celle du milieu d'origine des élèves.

De l'ensemble des techniques développées par l'anthropologie, nous pouvons en retenir deux que nous avons choisi d'utiliser pour cette recherche: l'observation et les entrevues. L'observation est la technique par laquelle l'anthropologue appréhende un groupe d'individus en action, c'est-à-dire les relations dynamiques à l'oeuvre dans ce groupe. Elle lui permet de faire les premières constatations et de poser les premières hypothèses. Plus particulièrement, elle permet:

- d'identifier les comportements;
- de percevoir les catégories et les significations utilisées;

- d'étudier certains aspects de la culture qui ne sont pas facilement abordables avec les informateurs; et
- d'identifier les différences entre les façons dont l'observateur et les observés conçoivent les choses.

Quant à elles, les entrevues, réalisées avec des informateurs privilégiés, permettent d'accéder à des données plus précises concernant les motivations et les justifications des comportements. Ces données contribuent à approfondir les hypothèses posées grâce à l'observation.

En anthropologie, comme dans les autres sciences humaines, le choix du type d'analyse des données est réalisé en fonction de l'école méthodologique à laquelle on adhère, des objectifs de la recherche et de sa nature. Les anthropologues de ssDcc inc., privilégient généralement une analyse des données qui se fait, non pas selon les schèmes de pensée de l'observateur, mais plutôt selon ceux qu'utilise l'observé pour ordonner son monde et ses relations à l'autre.

Cette recherche ne vise pas la seule identification de pratiques pédagogiques. Elle doit aussi démontrer, bien que préliminairement, en quoi elles sont adaptées aux élèves de milieux défavorisés. Pour réaliser cela, nous avons besoin de savoir, d'une part, quelles sont les connaissances qui ont amené les enseignants à ces pratiques, quelles significations ils accordent à ces pratiques et, d'autre part, comment les élèves et leurs parents perçoivent ces pratiques. D'où la nécessité d'utiliser une approche méthodologique qui permet d'atteindre une compréhension du monde selon l'observé, c'est-à-dire, pour la recherche qui nous intéresse ici, de saisir quelles sont les connaissances et le mode d'apprentissage de ces connaissances qu'il privilégie.

Avant de présenter les principaux chapitres de ce rapport, il convient de faire part au lecteur d'une préoccupation méthodologique qui a émergé au cours de la récolte des données, car elle a motivé une sensible ré-orientation de la recherche.

Au début de cette recherche, notre préoccupation première était d'identifier les pratiques pédagogiques favorisant un apprentissage fructueux du français par les élèves issus de milieux défavorisés. Tout en considérant l'ensemble des pratiques de l'enseignant, nous portions une attention particulière à ses pratiques d'enseignement du français. Cependant, dès les premières entrevues et les premières observations en classe, les données nous ont indiqué la primauté de l'adaptation de l'enseignement en soi sur l'adaptation de l'enseignement du français. Il est apparu évident que, pour comprendre l'adéquation d'une pratique pédagogique en français, il fallait d'abord cerner ce qui caractérise un enseignement adapté aux élèves de milieux défavorisés.

Tout en portant une attention particulière aux pratiques pédagogiques en français, notre préoccupation première est alors devenue de cerner le mieux possible les différentes caractéristiques autant pédagogiques, inter-personnelles que culturelles de la relation entre l'enseignant et ses élèves. Par la suite, les données récoltées ont progressivement confirmé la pertinence de cette décision.

De plus, lors de l'analyse des données, des considérations sur les rapports entre le concept de langue et celui de culture sont venues *a posteriori* justifier ce choix. On ne peut concevoir une langue hors de la culture qu'elle dessert. Sa fonction première est de permettre à ceux qui la partagent de communiquer entre eux, de créer un monde commun. L'acquisition d'une langue n'a donc de sens que s'il apparaît pertinent de communiquer avec ceux qui l'utilisent et de participer à leur culture. Par conséquent, on peut affirmer que le facteur déterminant qui permet à un élève de milieu défavorisé d'apprendre la langue enseignée à l'école est qu'il a préalablement décidé d'adhérer à la culture que l'école véhicule. Comme nous le verrons, cette adhésion est favorisée par les interventions de l'enseignant à l'endroit des élèves, par la relation qu'il établit avec eux.

Contenu et plan du rapport

A la lumière de ce qui vient de lui être exposé, le lecteur comprendra que l'essentiel de ce rapport n'est pas de présenter des pratiques d'enseignement du français adaptées au milieu d'origine, même si les observations et les entrevues nous ont permis de cerner dès le début de telles pratiques. Tout en les identifiant et en expliquant en quoi elles sont adaptés aux milieux défavorisés, ce rapport expose surtout l'importance déterminante du contexte dans lequel elles sont vécues.

La structure du rapport a été conçue de façon à refléter notre démarche méthodologique. Après un premier chapitre consacré à la présentation des différentes étapes de la recherche, le lecteur prendra connaissance, grâce aux données recueillies lors des entrevues, des conceptions qui sous-tendent les comportements des enseignants, des élèves et des parents.

Les conceptions présentées sont celles que véhiculent les enseignants, les élèves et les parents sur l'école (chapitre 2) et sur le "bon enseignant" (chapitre 3), ainsi que celles des enseignants sur l'adaptation de l'enseignement (chapitre 4). Tel que mentionné précédemment, nous considérons essentiel d'exposer ces différentes conceptions afin de mieux faire comprendre en quoi les pratiques pédagogiques sont adaptées aux milieux d'origine des élèves, ce qui fait l'objet du chapitre suivant.

Le chapitre 5, donc, expose les principaux éléments de l'analyse des données issues tant des observations que des entrevues, cette analyse s'appuyant par ailleurs sur les données provenant de la revue de la littérature.

Enfin, la conclusion reprend les principaux éléments de l'analyse et s'en sert pour formuler des recommandations préliminaires concernant le perfectionnement à proposer aux enseignants.

CHAPITRE 1

LES PRINCIPALES ETAPES DE LA RECHERCHE

Ce chapitre présente les principales étapes de la recherche:

- la définition du devis de recherche,
- la recherche bibliographique,
- la formation de l'équipe de recherche,
- l'élaboration des techniques de cueillette de données,
- les entrevues avec les enseignants,
- les observations en classe,
- les entrevues avec les parents,
- les entrevues avec les élèves,
- la saisie et la codification des données,
- la compilation et l'analyse des données.

1.1 La définition du devis de recherche

Cette activité a été complétée en janvier 1988, au moment où le projet de recherche a été soumis pour approbation au Conseil scolaire de l'Ile de Montréal. Elle visait essentiellement à préciser l'hypothèse de base, à justifier l'utilisation de l'approche anthropologique, et enfin à énoncer les modalités de la recherche. Lors de sa rencontre du 21 mars 1988, le Conseil scolaire a autorisé la réalisation de cette recherche.

1.2 La recherche bibliographique

La recherche bibliographique a consisté à répertorier diverses publications concernant les sujets suivants: les milieux défavorisés, la problématique de l'enseignement en milieu défavorisé, et plus particulièrement celui de la langue scolaire, le concept de "culture de pauvreté", celui de changement culturel, et les différentes techniques possibles de cueillette et d'analyse des données. Les résultats de cette recherche bibliographique ont été utilisés dans l'élaboration des grilles d'observations et d'entrevues, puis lors de l'analyse des données.

L'identification des titres pertinents a été réalisée par le chercheur, en collaboration avec Mme Michèle Drolet, de l'Opération Renouveau, et Mme Pierrette Thibault, ethnolinguiste au Département d'anthropologie de l'Université de Montréal. Une centaine de titres ont été retenus. Parmi ces derniers, une quinzaine de documents (thèses, monographies, recueils, articles, rapports) ont été consultés en mai 1988. Au fur et à mesure que la recherche apportait des résultats, ou suscitait de nouvelles questions, il a été nécessaire de consulter d'autres ouvrages répertoriés.

Le dépouillement de ces ouvrages a permis d'identifier:

- certaines composantes culturelles des milieux défavorisés,
- des perceptions que les enseignants peuvent avoir de ces milieux,
- des difficultés éprouvées par les élèves issus de milieux défavorisés dans l'apprentissage de la langue scolaire,
- des pratiques pédagogiques utilisées pour favoriser cet apprentissage,
- le processus d'adaptation (ou de changement culturel), et
- les diverses techniques d'observation et d'entrevue pouvant être utilisées.

Au fil de ce rapport, il sera fait mention des principaux ouvrages consultés.

1.3 La formation de l'équipe de recherche

La formation de l'équipe de recherche a nécessité le recrutement d'un(e) assistant(e) de recherche et de six enseignants disposés à participer au projet. Les modalités de la recherche ont été présentées à ces personnes, de même qu'aux Directions des écoles concernées.

1.3.1 Réunion préparatoire

Le 15 mai 1988, une réunion, visant à planifier les rencontres avec les Directions et les enseignants, regroupa des professionnels de la C.E.C.M. (qui, pour la durée de la recherche, formèrent le Comité aviseur), la candidate au poste d'assistante de recherche (Mme Louise Jutras) et le chercheur.

Après une présentation des objectifs et des modalités de la recherche, les participants ont discuté de son échéancier et ont conclu à la nécessité de le modifier. La première modification concernait la planification des périodes d'observation. Afin de tirer le maximum du peu de périodes d'observation qui étaient à notre disposition, et afin aussi d'obtenir une vision de l'évolution, au cours de l'année, des relations entre les enseignantes et leurs élèves, il fut décidé de répartir ces périodes sur les quatre étapes de l'année scolaire. De plus, une telle répartition fournissait la possibilité d'ajuster et de raffiner les grilles d'observation et d'entrevue.

La langue étant au centre de tous les apprentissages, il fut aussi convenu de ne pas réserver les observations aux seules périodes de français, mais de faire en sorte qu'il y ait aussi des observations lors d'autres périodes, choisies selon les préférences de chaque enseignant. Laisser ce choix aux enseignants était cohérant avec nos efforts visant à rendre cette recherche la moins perturbatrice possible pour ces derniers. D'ailleurs, tout au long de ce projet, l'équipe a fait en sorte de minimiser les inconvénients que la recherche a pu occasionner aux enseignants.

Par ailleurs, la personne pressentie comme assistante de recherche, après avoir participé à cette réunion et pris connaissance du projet de recherche, a accepté de s'y engager. Mme Louise Jutras a donc agi comme

assistante de recherche pour la durée du projet. Mme Jutras, enseignante-ressource dans une école de milieu défavorisé de la C.E.C.M., avait été choisie pour ses connaissances pédagogiques, son expérience du milieu défavorisé et sa capacité de travailler en équipe.

1.3.2 Rencontre avec les Directions

Le choix des enseignants pouvant participer à la recherche s'est fait en collaboration avec les Directions et selon différents critères:

- Chaque enseignant devait être d'une école reconnue comme desservant un milieu défavorisé.
- Chacun devait être reconnu dans son milieu (Direction, corps professoral, parents, élèves) comme un "bon enseignant".
- Les élèves de cet enseignant devaient avoir obtenu de bons résultats en français lors des examens.
- L'échantillon devait inclure des classes du premier et du second cycle.
- L'échantillon devait inclure, à des fins de comparaison, des classes d'élèves francophones et allophones.
- Directions et enseignants devaient, bien sûr, accepter de participer au projet.

M. Jean-Denis Marchand (Opération Renouveau) effectua les démarches nécessaires pour identifier les écoles et les enseignant(e)s répondant à ces critères. Ces démarches complétées, une rencontre eut lieu avec les Directions des écoles retenues. Cette rencontre visait à présenter la recherche et ses modalités, à répondre aux questions et à connaître les motivations et les premières réactions des enseignantes concernées (puisque cinq professeurs sur les six choisis étaient des femmes, nous utiliserons dorénavant le féminin).

Les six enseignantes provenaient de quatre écoles de la C.E.C.M. et d'une école de la Commission scolaire Sainte-Croix. Leur répartition est la suivante:

1ère année - 2 enseignantes (C.E.C.M.)
2e année - 1 enseignante (C.S. Sainte-Croix)
3e et 4e - 1 enseignante (C.E.C.M.)
4e année - 1 enseignante (C.S. Sainte-Croix)
5e année - 1 enseignant (C.E.C.M.)

Toutes proviennent d'écoles desservant des milieux défavorisés. Celles de la C.E.C.M. ont des élèves majoritairement francophones (les classes francophones seront dorénavant désignées par F), alors que les élèves de l'école de la Commission scolaire Sainte-Croix sont allophones (les classes allophones seront dorénavant désignées par A).

Par l'intermédiaire de leurs directeurs, les enseignantes ont majoritairement demandé, sans doute pour éviter des tensions au sein du corps professoral, que leur participation à cette recherche soit confidentielle. Il s'agit là d'une demande tout à fait légitime, et les participants à la réunion ont acquiescé. Les documents publics faisant état du déroulement et des résultats de la recherche ne divulgueront donc ni les noms des enseignantes, ni ceux de leurs écoles.

Afin de répondre à l'intérêt suscité par la recherche tant chez les directeurs que chez les enseignantes, et afin de favoriser leur collaboration, une série de modalités furent suggérées et acceptées par les participants à la rencontre.

- Les directeurs transmettront aux enseignantes participantes une copie du projet de recherche.
- Les directeurs informeront les comités de parents de la réalisation de cette recherche.
- Les directeurs et les enseignantes recevront une version préliminaire du rapport final, et des rencontres pourront avoir lieu pour recueillir leurs commentaires.

Selon les directeurs, les enseignantes ont accepté de collaborer à la recherche parce qu'elles la croyaient nécessaire et espéraient qu'elle sera utile. Dans ce contexte, l'idée de discuter avec elles du rapport final nous a semblé pertinente. Une telle discussion peut permettre, non seulement, de nous assurer de l'adéquation du rapport à leurs réalités, mais aussi, de profiter de leur expérience et ainsi rendre plus concrètes et applicables les conclusions de notre recherche.

Après cette réunion, des démarches furent entreprises pour rencontrer individuellement chacune des enseignantes.

1.3.3 Rencontres avec les enseignantes

En juin 1988, des rencontres, destinées à présenter la recherche, furent tenues entre chacune de ces enseignantes, l'assistante de recherche et le chercheur. Ces rencontres devaient être d'abord une prise de contact entre les différentes personnes engagées dans cette démarche. Les objectifs et les principales modalités de la recherche (observation, entrevues et confidentialité) furent donc présentés et discutés, et les enseignantes confirmèrent leur intérêt à y participer. Elles acceptèrent les modalités concernant les périodes d'observation en classe et les entrevues. Lorsque la clause de confidentialité leur eût été expliquée, c'est en grande majorité, qu'elles l'accueillirent avec, pourrait-on dire, soulagement.

Inévitablement, nos conversations avec les enseignantes portèrent sur leur travail et sur l'enseignement du français. Ce fut donc l'occasion, bien que cela n'eût pas été planifié, de commencer à recueillir certaines données. Hormis les caractéristiques générales de chaque enseignante (expérience, matériel utilisé, etc.) et de leurs écoles (projets-école, services), ces données concernaient la

perception du milieu par les enseignantes (relations parents-enfants, caractéristiques générales), leur approche pédagogique, leurs méthodes touchant l'enseignement du français et les principales difficultés éprouvées par leurs élèves lors de cet apprentissage. Ces données ont été compilées, puis présentées au Comité aviseur lors d'une session ultérieure du travail destinée à ébaucher les grilles d'observation et d'entrevue.

1.4 La préparation des observations et des entrevues

L'équipe de recherche rencontra les professionnels du Comité aviseur de la C.E.C.M., en août 1988. La discussion, alimentée par les premières données recueillies auprès des enseignantes et par les résultats de la revue de la littérature sur le sujet, permit d'identifier un bon nombre de caractéristiques ou de comportements devant être inclus dans les grilles d'observations ou d'entrevues. Ces caractéristiques étaient destinées à servir de guides, de paramètres, lors des entrevues et des observations. On ne devait cependant pas les considérer comme exhaustives. Entrevues et observations doivent, en effet, demeurer ouvertes afin d'éviter que certains éléments, non considérés par le chercheur mais importants, ne soient omis. L'équipe de recherche décida donc d'utiliser des entrevues semi-dirigées. De telles entrevues permettent d'aborder des sujets déterminés à l'avance par le chercheur, tout en laissant à l'interviewé la possibilité d'aborder des sujets non déterminés par le chercheur. Ce type d'entrevues est particulièrement adapté aux recherches inductives et qui concernent des perceptions et des conceptions, comme c'est le cas ici (DAUNAIS, 1984: 250-275, SELLTIZ, 1977: 313-317).

Sommairement, les éléments retenus pour constituer les grilles sont:

- le processus et les modalités du changement culturel,
- l'importance des liens affectifs entre l'enseignante et ses élèves,
- la souplesse, la discipline,
- les valeurs transmises consciemment ou non par l'enseignante,
- la valorisation de l'école par le milieu familial,
- le mode de fonctionnement (planification, intégration des matières, adaptation du matériel existant),
- l'utilisation de matériel visuel,
- les relations entre les élèves,
- la disposition spatiale de la classe,
- l'utilisation de divers niveaux de langage, etc.

Ces sujets étant trop nombreux et diversifiés pour être abordés lors d'une seule observation ou d'une seule entrevue, l'assistante de recherche et le chercheur ont dû, afin d'éviter l'éparpillement, établir une certaine priorité. D'une part, le choix a été effectué en considérant que certaines caractéristiques devaient être abordées dès le début, puisqu'elles permettront ensuite de dresser un cadre général, à la fois pédagogique et culturel, et que ce cadre sera essentiel à l'étude ultérieure de sujets plus particuliers. D'autre part, nous avons considéré l'importance que les enseignantes et les auteurs consultés accordent à certaines caractéristiques.

Nous avons donc choisi de privilégier, dans un premier temps, les relations enseignante-élèves et élèves-élèves. Les différentes facettes de la relation enseignante-élève(s) devaient ensuite demeurer l'élément principal des grilles puisque, au fur et à mesure que les données étaient recueillies, cette relation s'est imposée comme la pierre angulaire de l'adaptation de l'enseignement. La relation parents-enfants, qui avait déjà été abordée lors de la première rencontre avec les enseignantes, fut de nouveau considérée, lors des entrevues subséquentes, de même que les relations entre les parents et l'école, puisque celles-ci influencent, voire déterminent, la relation entre l'enseignante et ses élèves. Ces sujets furent repris lors des entrevues avec les élèves et les parents.

Dans les sections qui suivent, nous exposons plus en détail les modalités des différentes séries d'entrevues et d'observations qui se sont succédé de la façon suivante:

1988 - juin, entrevues avec les enseignantes,
- octobre, observations d'une demi-journée,
- octobre, entrevues avec les enseignantes,
- décembre, observations d'une demi-journée,

1989 - janvier, observations d'une journée,
- mars-avril, entrevues avec les enseignantes,
- mai-juin, observations de deux journées consécutives, et entrevues avec les élèves,
- mai-juin, entrevues avec des parents.

Ce calendrier diffère de l'échéancier prévu lors du début de la recherche. Plusieurs facteurs sont responsables de ces modifications. Tout d'abord, rappelons qu'il a été convenu avec le Comité aviseur de répartir les observations sur l'ensemble de l'année scolaire. De plus, la consignation des données (mise au propre des notes et transcriptions des entrevues) a exigé plus de temps que prévu. Ainsi, l'expérience a démontré qu'il fallait, par exemple, compter une demi-journée de travail, soit trois heures, pour consigner une demi-journée d'observation, et une journée entière pour transcrire une entrevue de trois heures. Ces exigences techniques expliquent pourquoi les dernières observations et les dernières entrevues ont eu lieu en juin, et que leur saisie s'est terminée au début de juillet.

1.5 Les entrevues avec les enseignantes

Rappelons qu'une première série d'entrevues avait eu lieu en juin 1988; la seconde série a été réalisée en octobre 1988. Ces entrevues précédaient les premières observations et avaient comme objectifs:

- de reprendre contact, après les vacances estivales, avec les enseignantes, et de vérifier leur volonté de participer à la recherche;
- d'obtenir les données contextuelles qui ont permis d'établir le cadre des activités des enseignantes pour l'année scolaire 1988-1989 (perception de sa classe, planification, matériel utilisé, adaptation du matériel, discipline, évaluation, autres intervenants);
- de préparer l'observation en discutant de ses modalités (plan de la classe, liste d'élèves).

La grille utilisée lors de ces entrevues avait pour principaux thèmes:

- les caractéristiques de l'apprentissage et du comportement des élèves (forces et faiblesses),
- la présence de leaders,
- la discipline,
- le matériel didactique utilisé et son adaptation,
- la planification,
- les devoirs et les leçons,
- l'évaluation,
- la récupération,
- les autres intervenants, et
- la salle de classe (disposition spatiale, matériel de référence, coin-référence, pancartes, atmosphère et environnement).

Une troisième série d'entrevues a été réalisée en mars et en avril 1989, alors que la moitié des observations avaient déjà eu lieu. Les entrevues de cette série ont duré une demi-journée chacune et comportent deux parties. Afin de nous permettre de mieux saisir les fondements des comportements déjà observés, la première partie était destinée à recueillir les conceptions de chaque enseignante sur les points suivants:

- le rôle de l'école (académique et social),
- le rôle de l'enseignante,
- les valeurs qu'elle privilégie,
- l'adaptation de l'enseignement,
- les intérêts des élèves à être dans sa classe, et
- le contexte de travail (importance des divers intervenants).

De plus, ce fut l'occasion d'obtenir des précisions sur des sujets abordés lors des entrevues précédentes ou lors de conversations informelles qui ont suivi les périodes d'observation. Cette partie de l'entrevue a été principalement menée par le chercheur puisqu'elle concernait plus particulièrement l'aspect culturel.

Dans un deuxième temps nous avons présenté à chaque enseignante ce que nous croyions être, en nous basant sur les observations, son profil d'enseignante et son profil d'enseignement (une synthèse de ces profils est présentée en annexe). Il s'agissait essentiellement de cerner les "forces" de chacune. Cet exercice répondait à une double nécessité. D'abord, l'équipe de recherche validait ainsi les données recueillies. De plus, les enseignantes nous avaient majoritairement affirmé participer à cette recherche parce qu'elles y voyaient la possibilité d'obtenir une rétroaction sur leurs façons d'enseigner. A plusieurs reprises, elles avaient manifesté ce désir d'obtenir nos commentaires. Nous avons ainsi répondu à leurs attentes puisque, d'une part, nous croyions important d'établir une atmosphère de collaboration et que, d'autre part, cette activité ne mettait pas en péril la validité des résultats, mais au contraire la renforça. Cette seconde partie de l'entrevue, qui concernait plus particulièrement l'aspect pédagogique, fut principalement menée par l'assistante de recherche. Enfin, ces entrevues furent aussi l'occasion de planifier avec chaque enseignante la rencontre avec les parents.

1.6 Les observations

La grille pour la première série d'observations, tout comme celle pour la seconde série d'entrevues avec les enseignantes, a été réalisée en considérant:

- les résultats de la revue de littérature,
- les entrevues réalisées en juin 1988, et
- les commentaires recueillis lors des rencontres avec le Comité aviseur de la C.E.C.M. (août 1988).

Elle permettait de considérer, tant d'un point de vue culturel que pédagogique, d'une part les activités réalisées en classe:

- amorce de la journée,
- français (causerie, communication orale, lecture, écriture, dictée),
- leçons et devoirs,
- autres matières,
- évaluation;

et d'autre part les interactions entre l'enseignante et ses élèves:

- amorce de l'apprentissage,
- interventions auprès des élèves,
- ouverture aux suggestions des élèves,
- importance accordée au milieu,
- discipline,
- attitudes corporelles entre l'enseignante et les élèves.

A la demande des enseignantes, qui préféraient toutes que la première observation se produise après qu'elles eurent vraiment pris contact avec leurs élèves, les premières périodes d'observation eurent lieu en octobre 1988. A cette occasion, l'observation dura une demi-journée et eut lieu, dans la mesure du possible, lors d'une matinée. Comme pour toutes les observations qui suivirent, l'assistante de recherche et le chercheur appliquèrent la même grille, mais en prêtant respectivement une attention particulière à l'aspect pédagogique et à l'aspect culturel. A la fin de chaque observation, l'équipe objectivait avec l'enseignante le déroulement de l'observation afin d'en modifier, au besoin, les modalités. C'était aussi le moment de discuter avec elle des différents élèves, du travail d'enseignant, du matériel, etc.

Il était prévu que cette grille devait être complétée et que son utilisation serait l'objet d'un suivi serré afin d'assurer une

homogénéité des observations. La nécessité de ces deux démarches devint encore plus évidente aux termes de cette première série d'observations. Le suivi était d'autant plus nécessaire que les horaires de chacune des enseignantes et de l'équipe de recherche ne permettaient pas, malgré tous les efforts de planification, d'obtenir une observation homogène dans l'ensemble des classes lors d'une même série d'observations. Ainsi, la planification de la première séquence n'a pas permis l'observation, dans toutes les classes, des mêmes moments de la journée et des mêmes activités. Or, pour en arriver à des conclusions valables, il est nécessaire de réunir un corpus d'observations homogènes. Par le suivi, nous nous sommes donc assurés d'observer, autant que possible, les mêmes activités pour l'ensemble des classes. Dans le tableau 1 ("Activités observées selon les classes"), le lecteur trouvera la compilation des activités observées tout au long de la recherche.

Le lecteur remarquera que l'observation des activités de français est homogène pour l'ensemble des classes. Des différences surviennent lorsque des activités dans des domaines autres que le français ont été observées. Cela s'explique par le fait que nous avons laissé à chacune des enseignantes la possibilité de déterminer les autres activités pouvant se dérouler lors des observations; en général, elles respectaient alors le programme habituel de la journée.

Au fur et à mesure des observations, la grille fut élargie afin d'inclure:

- le type de langage utilisé par l'enseignante selon le type d'interventions,
- les valeurs que transmet l'enseignante,
- l'habileté de l'enseignante à motiver, à communiquer et à questionner,
- le processus d'apprentissage,
- l'évaluation,
- l'environnement physique, et
- les autres intervenants.

La première série d'observations fut suivie de deux autres, durant respectivement une demi-journée et une journée complète, en décembre 1988 et en janvier 1989. Une dernière série d'observations, d'une durée de deux jours consécutifs pour chaque classe, eut lieu en mai et en juin 1989. Un total de quatre jours d'observation fut donc réalisé dans chacune des classes.

TABLEAU 1

Activités observées selon les classes
(octobre 1988 à juin 1989)

	1e F	1e F	2e A	3e-4e F	4e A	6e F
Matinée	x	x	x	x	x	x
Après-midi	x	x	x	x	x	x
Journée entière	x	x	x	x	x	x
Causerie		x	x	x	x	x
Communication orale	x	x	x	x	x	x
Lecture	x	x	x	x	x	x
Ecriture	x	x	x	x	x	x
Dictée	x	x	x	x	x	x
Leçons	x	x	x	x	x	x
Devoirs	x	x	x	x	x	x
Mathématiques	x	x	x	x	x	x
Catéchèse	x	x				x
Sciences				x		x
Ateliers		x	x	x		
Bibliothèque	x	x	x	x	x	x

A = allophone
F = francophone

1.7 Les entrevues avec les parents

Les entrevues avec les parents, d'une durée moyenne de 2 h 30, ont eu lieu en mai et en juin 1989. Ces entrevues étaient semi-dirigées et de groupe. Nous avons opté pour une entrevue de groupe afin que les parents se sentent plus à l'aise, et qu'ainsi l'échange d'idées soit favorisé entre eux. Chaque entrevue avait lieu dans un local de l'école fréquentée par leurs enfants et était précédée d'une présentation des participants, de la recherche (objectifs, modalités, etc.) et des modalités de l'entrevue (forme, durée possible, confidentialité, enregistrement).

Nous avons demandé à chaque enseignante d'identifier les parents de ses élèves qui étaient le plus susceptibles de s'intéresser à participer à l'expérience, et de communiquer avec eux afin de fixer les modalités de la rencontre. Un nombre minimum de trois parents par classe fut établi afin que le nombre des parents dépasse celui des chercheurs (2); constituant ainsi une majorité au sein du groupe, les parents se sentiraient plus facilement en confiance. Il est certain que cette façon de choisir les parents a déterminé le type des parents rencontrés: ce furent soit des parents participant déjà à la vie de l'école, dans le Comité de parents ou autrement, ou qui étaient simplement concernés par l'instruction de leurs enfants. Car il faut considérer qu'il aurait été difficile, voire impossible, de réaliser des entrevues avec des parents peu intéressés par la recherche. D'autre part, ce sont des mères surtout qui se sont présentées aux entrevues; seulement trois pères y ont participé.

Toutes ces conditions ont sans doute introduit un biais dans les résultats des entrevues puisqu'on ne peut affirmer que les personnes rencontrées sont représentatives de l'ensemble des parents. Nous demandons donc au lecteur de se rappeler de ce biais éventuel lorsque lui seront présentés les résultats d'entrevues avec les parents.

Dans le cas des classes allophones, nous avons rencontré des difficultés supplémentaires. Pour des raisons culturelles (unilinguisme, conception de l'école, etc.), il a été particulièrement difficile d'obtenir que des parents allophones participent aux entrevues. Une seule entrevue, regroupant quatre parents (deux francophones, deux allophones), a pu être réalisée pour l'ensemble des deux classes allophones de notre échantillon. Après discussion avec les enseignantes et la Direction, il a été convenu que la seule solution disponible pour corriger cela serait de rencontrer une interprète qui travaille à l'école. Cette personne, d'origine cambodgienne, connaît bien à la fois les réalités de sa communauté et celles de l'école, puisqu'elle y occupe le poste d'interprète depuis plus de cinq ans. Un entrevue fut donc réalisée avec cette personne et elle nous permit d'obtenir des informations supplémentaires.

Pour les entrevues avec les parents, une grille particulière fut élaborée. Le principal objectif de ces entrevues était de cerner les similitudes et les différences (valeurs, attitudes, comportements) entre le milieu familial et le milieu scolaire, et l'importance que les parents leur accordent. Les thèmes abordés avec les parents étaient les suivants: l'école, votre enfant et l'école, vous et l'école. Les questions qui ont été posées aux parents, au fil de la conversation et dans des formulations souvent différentes, sont énumérées à l'annexe 1 ("Guide des entrevues avec les parents").

L'ensemble des parents ont déclaré qu'ils étaient contents d'avoir vécu cette expérience, que ce n'était pas aussi compliqué qu'ils le pensaient à prime abord, et qu'ils seraient prêts à recommencer.

1.8 Les entrevues avec les élèves

Les entrevues avec les élèves, d'une durée moyenne de 30 à 45 minutes, ont eu lieu en mai et juin 1989. Ces entrevues étaient

semi-dirigées et de groupe (ensemble de la classe). Les élèves qui désiraient répondre aux questions étaient invités à le faire à tour de rôle. Tout comme pour les parents, nous avons opté pour une entrevue de groupe afin que les élèves ne se sentent pas intimidés et afin de favoriser les discussions entre eux. Chaque entrevue a eu lieu, en l'absence de l'enseignante, dans le local de la classe. L'entrevue était précédée d'une brève présentation de la recherche (objectifs, modalités, etc.) et des modalités de l'entrevue (forme, durée possible, confidentialité, enregistrement).

Une grille spécifique fut conçue pour les entrevues avec les élèves. Le lecteur trouvera les questions types à l'annexe 2 ("Guide des entrevues avec les élèves"). Ces questions concernent la famille et l'école (soutien des parents, discussion avec eux, etc.), les enseignantes (celles qu'ils ont aimé le plus ou le moins), leur enseignante actuelle (qualités, défauts), l'école (son importance, les changements à y apporter).

Les caractéristiques des entrevues ont varié selon qu'il s'agissait d'une classe du premier ou du second cycle. Les entrevues avec les classes de premier cycle ont été plus brèves, puisqu'il était difficile de conserver l'attention des enfants au-delà de trente minutes. De plus, certaines questions les rejoignaient à un degré moindre (par ex. celles qui concernaient les anciens enseignants). La question sur l'école idéale a suscité des réponses qu'on pourrait qualifier de "farfelues" bien que parfois intéressantes. Avec les classes du second cycle, les entrevues ont été plus longues et plus en profondeur.

La mention de la confidentialité des entrevues a sans aucun doute été déterminante, tout comme dans les cas des enseignantes et des parents, contribuant à la qualité des réponses obtenues. De plus, le fait d'avoir réalisé les entrevues d'élèves après plusieurs périodes

d'observation en classe a permis que ceux-ci se familiarisent avec nous et nous accordent une plus grande confiance.

Lors de la réalisation des entrevues, toujours menées conjointement par le chercheur et l'assistante, nous avons fait en sorte de favoriser l'expression de chacun des élèves, sans cependant les forcer à répondre. Nous pouvons dire que tous les élèves se sont exprimés, mais à des degrés différents. Une entrevue avec des groupes aussi importants comporte des limites dont la principale est que le nombre des réponses est privilégié au détriment de la qualité du contenu. Par ces entrevues, nous recherchions une représentation générale de l'école et de l'enseignante, et nous croyons que le type d'entrevue utilisé a permis d'atteindre cet objectif.

1.9 La saisie et la codification des données

Toutes les entrevues ont été enregistrées sur bande magnétique (sauf celles de l'enseignante de 3e-4e F et de l'interprète de l'école allophone qui préféraient toutes deux ne pas se faire enregistrer) avec l'accord des participants, et elles ont été menées conjointement par l'assistante de recherche et le chercheur. De plus, des notes manuscrites ont été prises lors de ces entrevues; pour les entrevues avec l'enseignante de 3e-4e F et avec la traductrice, ces notes sont plus exhaustives.

Tel que prévu, les enregistrements et les notes ont ensuite été utilisés pour effectuer un résumé de chaque entrevue. La pratique du résumé s'est rapidement révélée inadéquate, car elle laissait trop de place aux généralités et à l'imprécision: il aurait alors fallu retourner fréquemment à l'enregistrement pour préciser et contextualiser le résumé. Celui-ci fut donc remplacé par une transcription qui, sans être intégrale, reprenait les principaux commentaires des enseignantes.

Les observations ont été réalisées par l'assistante de recherche et le chercheur. Tous deux ont appliqué la même grille, mais en prêtant respectivement une attention particulière à l'aspect pédagogique et à l'aspect culturel. Chacun consignait ses propres observations sur l'ensemble des éléments de la grille et ce, sous la forme de description de comportements ou de citations. Par la suite, l'assistante de recherche et le chercheur comparaient leurs notes et établissaient un compte rendu écrit qui comprenait des descriptions de comportements, des citations et un résumé des points forts.

Pour les besoins de ce rapport, les données provenant des entrevues et des observations sont identifiées selon un code composé de quatre éléments. Ce code a été élaboré en considérant que, pour les entrevues, il est nécessaire que le lecteur puisse distinguer l'origine des données selon les critères suivants:

- entrevue (E),
- entrevue avec une enseignante (en), avec des parents (pa) ou avec des élèves (él),
- cycle de la classe concernée (1 ou 2),
- milieu allophone ou francophone (A ou F).

Dans le cas des observations, les critères qui nous ont semblé pertinents sont les suivants:

- observation (O),
- semestre où l'observation est réalisée (1 ou 2),
- cycle de la classe concernée (1 ou 2),
- milieu allophone ou francophone (A ou F).

Par exemple, la référence (E,pa,1,F) signifie que les données proviennent d'une entrevue réalisée avec des parents d'enfants d'une classe de premier cycle en milieu francophone. Il nous faut mentionner quelques cas particuliers. La référence (E,en,1-2,F) désigne des données provenant d'une entrevue avec l'enseignante de la classe combinée de 3e et 4e, donc appartenant à la fois au premier et au second cycle. La référence (E,pa,1-2,A) désigne l'entrevue réalisée avec les parents

allophones d'enfants des premier et second cycles et l'entrevue avec l'interprète. Pour différencier ces deux entrevues, il faut expliquer notre façon de citer.

Les citations provenant des entrevues avec les élèves ou avec les parents sont présentées par classe. Dans un ensemble de citations provenant d'une entrevue avec les élèves, ou avec les parents, on aura donc des citations provenant de différents individus. Chacune des citations est encadrée par des guillemets et elles sont séparées entre elles par un tiret. Pour les entrevues n'ayant pas été enregistrées, comme celle avec l'interprète, les commentaires issus de ces entrevues seront entre crochets au lieu de guillemets, puisqu'il s'agit de paroles qui ont été reconstituées à partir de notes manuscrites. Donc si une citation identifiée par (E,pa,1-2,A) est entre guillemets, c'est qu'elle provient de l'entrevue avec les parents. Par contre, si elle est entre des crochets, il s'agit de l'entrevue avec l'interprète.

En ce qui concerne les observations, la référence (O,2,1,A) signifie que les données ont été obtenues lors d'une observation réalisée pendant le deuxième semestre dans une classe de premier cycle en milieu allophone.

1.10 La compilation et l'analyse des données

La compilation des données a été réalisée tout au long de la recherche. Les rencontres avec le Comité aviseur, de même que la réalisation de deux rapports d'étape soumis au Conseil scolaire de l'Ile de Montréal, ont motivé et favorisé cette compilation quasi continuelle des données. Dans un premier temps, afin de faciliter la présentation des données recueillies à des professionnels du monde de l'éducation, la compilation a été faite selon des catégories reflétant les activités et

les attitudes des enseignantes. Cette catégorisation, où le culturel cède la place au pédagogique, permettait aussi au chercheur, anthropologue plutôt que pédagogue, de prendre connaissance du "monde des enseignants", d'en réaliser très sommairement une ethnographie. De plus, elle permettait à l'équipe de recherche de vérifier si la cueillette des données était systématique pour l'ensemble des classes. Les catégories utilisées pour cette compilation sont les suivantes:

- valeurs préconisées par l'enseignante,
- perception/description des élèves,
- les parents - rencontres, perception/description,
- planification,
- intervenants,
- matériel didactique,
- adaptation du matériel,
- adaptation de l'enseignement,
- adaptation de l'enseignement du français,
- intégration des élèves à la démarche et à la vie en classe,
- discipline,
- nature de la relation enseignante-élèves,
- environnement et organisation spatiale,
- évaluation,
- devoirs, leçons,
- récupération,
- autres matières,
- les pairs,
- exigences de l'enseignement.

Lorsque les entrevues et les observations furent terminées, le mode de compilation des données se modifia pour favoriser l'analyse. Des entrevues, on dégagea, d'une part, les conceptions de l'école et celles de l'enseignant (entrevues des élèves, des parents et des enseignantes); d'autre part, les conceptions de l'adaptation de l'enseignement par les enseignantes. Cela nous permit de cerner les motivations des comportements de chacun. Puis, des observations, furent dégagées les pratiques communes des enseignantes, de même que les attitudes et les comportements qu'elles suscitent chez les élèves.

Simultanément durant ce travail sur les entrevues et les observations, et aussi à cause de ses résultats, une révision de la revue

de littérature et la consultation de nouveaux ouvrages furent effectuées. Ce va-et-vient entre les données issues de la littérature et celles de l'enquête permit de dégager, non seulement, certaines pratiques fructueuses de ces enseignantes mais aussi, et surtout, de les situer dans un processus d'adaptation qui s'avère tout aussi important que les pratiques. Afin de permettre au lecteur de mieux saisir ce processus, nous croyons nécessaire de lui présenter, dans un premier temps, les différentes conceptions qui en sont à l'origine. Par la suite, nous exposerons ce processus d'adaptation en l'illustrant à l'aide des données provenant des observations.

En terminant ce chapitre, nous croyons nécessaire d'émettre des commentaires sur certains aspects des techniques utilisées.

1.11 Commentaires

Dans l'ensemble, nous croyons que la démarche et les techniques adoptées se sont avérées efficaces. Cependant, alors que certaines d'entre elles auraient avantage à être reprises dans des recherches semblables ou dans un autre contexte, d'autres nécessiteraient des ajustements.

Tout d'abord, les commentaires émis par les membres du Comité aviseur et par ceux du Comité de coordination du Conseil scolaire ont été fort précieux pour l'équipe de recherche. Une telle collaboration de la part de personnes possédant une expertise du milieu permet la bonification de la recherche en cours. Nous croyons que, dans une recherche exploratoire comme celle-ci, la participation de plusieurs collaborateurs n'est pas à négliger.

Nous avons mentionné précédemment qu'un profil d'enseignant et un profil d'enseignement ont été présentés à chaque enseignante au cours de

la troisième entrevue (une synthèse de ces profils constitue l'annexe 3). Cet exercice a été fort apprécié par les enseignantes. Plusieurs d'entre elles nous ont mentionné qu'il s'agit d'un service qui devrait être offert à tous les enseignants. Obtenir ainsi une image de leurs pratiques, comme dans un miroir, leur permet de savoir si leurs comportements sont en harmonie avec leurs valeurs, et si elles font vraiment ce qu'elles pensent faire. Il ne faut pas oublier que fondamentalement, malgré les divers intervenants avec qui elles collaborent, les enseignantes travaillent seules, quotidiennement, et qu'il leur est difficile d'obtenir une rétroaction.

Les observations ont été réparties sur les différentes étapes de l'année scolaire. Cela nous a permis de constater les modifications survenues autant chez les élèves que chez les enseignantes. Cependant, on peut se questionner sur la pertinence de la durée de certaines observations. Rappelons que celles-ci se sont déroulées sur deux demi-journées non consécutives, sur un jour, et sur deux jours consécutifs. Qu'ils le veuillent ou non, les professeurs et les élèves sont toujours sur leurs gardes lors des observations; toutefois, nous avons constaté que cette attitude était moins présente lors des deux journées consécutives d'observation. Idéalement, pour des projets semblables, il faudrait donc planifier des séries d'observations plus longues, d'au moins deux jours chacune. De plus, ces observations devraient être réparties sur l'ensemble de l'année scolaire.

Par ailleurs, il ressort clairement des entrevues avec les enseignantes et avec les parents, que l'école, ce n'est pas seulement le professeur. C'est aussi un ensemble de services et d'intervenants. Il aurait donc été souhaitable de réaliser des entrevues avec les diverses personnes qui collaborent avec les enseignantes et interviennent auprès des enfants: Directions, psychologues, psycho-éducateurs, orthophonistes, enseignantes-ressources. De telles entrevues auraient été particulièrement souhaitables avec ces dernières car nos rencontres

avec les enseignantes ont permis d'établir qu'une grande partie du travail d'adaptation du matériel et du contenu s'accomplit conjointement avec les enseignantes-ressources.

Enfin, les entrevues de groupe, avec les parents et avec les élèves, se sont révélées un outil intéressant. Avec les parents, cette modalité a sans aucun doute facilité les échanges entre eux et avec les chercheurs. Cependant, les entrevues avec les élèves mériteraient d'être modifiées. Il serait plus productif de faire suivre la première entrevue réalisée avec l'ensemble de la classe par des entrevues en groupes plus restreints, par exemple la moitié ou le tiers de la classe à la fois.

CHAPITRE 2

LES CONCEPTIONS DE L'ECOLE

A partir des entrevues réalisées, nous présentons certaines conceptions qui déterminent les attitudes et les pratiques des enseignantes, des élèves et des parents. Ces trois conceptions (école, enseignant, adaptation de l'enseignement) se sont progressivement imposées lors de la compilation progressive des données et des discussions avec les membres du Comité aviseur. D'une part, il nous a semblé nécessaire, pour mieux comprendre les comportements des enseignantes, des élèves et des parents, de cerner le rôle que chacun attribuait à l'école et à l'enseignant. Pour la même raison, il nous fallait savoir comment chaque enseignante concevait l'adaptation de l'enseignement du français au milieu. Des questions sur ces sujets ont donc été posées lors des entrevues.

L'examen des commentaires recueillis démontrait que les parents et les enseignantes conçoivent de façons distinctes, bien qu'apparentées, le rôle de l'école et celui de l'enseignant. La compréhension de ces conceptions est importante pour comprendre les comportements qui en découlent. Cependant les données n'ont pas été suffisantes pour dégager une telle conclusion pour les élèves. En ce qui a trait à leur conception de l'adaptation de l'enseignement du français, les enseignantes répondaient presque constamment à nos questions en se référant à l'adaptation de l'enseignement en général. Cette constance nous a amené à penser que, pour les enseignantes, l'adaptation de l'enseignement du français ne peut être conçue en soi, sans l'adaptation de l'enseignement. Donc, puisque les enseignantes nous exposaient leur conception de l'adaptation de l'enseignement pour expliquer celle de l'enseignement du français, il nous fallait les suivre dans cet apprentissage qu'elles nous proposaient, et consacrer d'abord nos efforts à bien comprendre ce qu'est l'adaptation de l'enseignement.

Plus particulièrement, les conceptions que nous présentons ici concernent le rôle de l'école, les caractéristiques que l'on souhaite

retrouver chez un enseignant et enfin ce qu'est l'adaptation de l'enseignement au milieu. Ces conceptions nous permettront ultérieurement de décrire les attitudes et les comportements qui caractérisent le processus d'adaptation de l'enseignement et conditionnent sa réussite.

Nous avons tenté de faire débuter la présentation de chacune de ces conceptions par les éléments qui s'imposaient comme étant prédominants dans les discours de chaque groupe. Cependant, au fur et à mesure que chaque exposé progresse, il est de plus en plus difficile d'établir un ordre de prédominance. Les différents éléments se révèlent non pas hiérarchisés, mais plutôt articulés les uns aux autres; on peut dégager ceux qui sont centraux, mais on ne peut les classer à la suite les uns des autres. Il faut donc ici considérer le tout plutôt que chacune des parties. C'est pourquoi nous concluons la présentation de chaque conception par un résumé.

Essentiellement, ces présentations exposent divers aspects des conceptions, mais elles ne prétendent pas être exhaustives puisque des entrevues supplémentaires auraient pu contribuer à faire ressortir d'autres aspects. Elles proposent donc des images qui pourraient être plus précises mais qui, croyons-nous, ne seraient pas pour autant essentiellement différentes.

Enfin, avant de débuter, un mot sur la façon dont les citations ont été choisies. Les premiers critères concernent leur représentativité (milieux francophone et allophone, premier et second cycles). D'autre part, nous avons retenu, parmi l'ensemble des citations possibles, celles qui exprimaient le mieux les perceptions ou les conceptions en question. Il se peut que le lecteur les trouve nombreuses, mais il doit se rappeler qu'elles représentent les commentaires de six enseignantes, d'une vingtaine de parents, et d'environ cent cinquante enfants répartis entre

le milieu francophone et le milieu allophone. Enfin, les citations sont des citations d'un discours oral et non écrit: leur formulation est parfois boiteuse, et nous nous en excusons. Entre la reformulation, qui risquerait de changer le sens des commentaires donnés, et la précision de la citation textuelle, nous privilégions cette dernière.

2.1 Selon les enseignantes

L'école est bien sûr considérée par les enseignantes comme un lieu où leurs élèves font des apprentissages. Cependant, les apprentissages ne concernent pas exclusivement le secteur scolaire mais aussi d'autres connaissances, des valeurs, des attitudes. La nature et le contenu de ces apprentissages sont déterminés, d'une part, par les conceptions qu'ont les enseignantes du milieu d'origine des enfants et, d'autre part, par les compétences et les connaissances qu'elles considèrent nécessaires à un individu pour vivre dans la société québécoise. Ces deux aspects sont étroitement liés.

Essentiellement, le milieu d'origine des enfants est défini comme différent de la société québécoise telle que conçue par les enseignantes. Avec les données dont nous disposons, il est difficile de présenter séparément les conceptions du "milieu" et de la "société québécoise" puisqu'ils se définissent par leurs différences.

En ce qui concerne le milieu allophone et la société québécoise, la principale différence est facile à saisir puisque les enseignantes la nomment. Il s'agit d'une différence culturelle:

> "On essaie tellement de prendre ça au sérieux, le travail qu'on a à faire auprès de ces enfants-là. Il ne faut pas leur imposer notre culture, mais qu'en douce ils apprennent la nôtre." (E,en,2.A)

> "Notre erreur, au niveau de la société, c'est de former des ghettos, et on évite la possibilité d'échanges et d'apports culturels de part et d'autre". (E,en,1,A)

La relation entre l'école et les membres des communautés culturelles est une relation inter-culturelle où il faut que les enfants allophones apprennent notre culture, et que l'école respecte la leur. Les enfants doivent donc apprendre une nouvelle culture. Il s'agit d'un processus d'acculturation. (Notons qu'acculturation signifie strictement apprendre une autre culture que sa culture d'origine et non pas abandonner cette dernière au profit de la nouvelle culture, ce qui est de l'assimilation).

Plus spécifiquement, les enseignantes en milieu allophone ont cerné des différences entre la culture d'origine des enfants et celle de la société québécoise. Il s'agit, dans le cas des populations provenant du Sud-Est asiatique, des caractéristiques suivantes:

- haute valorisation de l'école et des études,
- haute valorisation du statut d'enseignante,
- haute valorisation des personnes détenant un statut en vertu de la profession, de l'âge, etc.
- haute valorisation du travail,
- les enfants sont appelés très jeunes à travailler et à devenir responsables, d'où une faible valorisation des loisirs,
- discipline,
- importance de la vie de famille,
- valorisation de la culture d'origine,
- parents majoritairement unilingues et peu scolarisés.

Beaucoup de ces caractéristiques sont considérées comme différentes chez les enfants de la société québécoise qui, par exemple, valorisent moins fortement l'école et l'enseignant, ou valorisent plus les loisirs que le travail, etc.

En ce qui concerne les différences entre le milieu défavorisé et la société québécoise, les enseignantes utilisent des termes qui font référence à l'enrichissement, à l'ouverture sur le monde.

> "L'école doit se rapprocher encore plus du milieu, mais pas en diminuant la qualité de l'enseignement. Mais être conscient que ce qu'on donne à l'école, c'est une autre façon d'envisager les choses, qu'il y a d'autres valeurs. (...) Quand tu connais la rue Hogan et Rouen, tu trouves ça extraordinaire, mais quand tu vas sur la rue Sherbrooke, tu vois qu'il y a d'autres rues autour. Donc s'apercevoir qu'il y a une autre façon de voir les choses, une ouverture au monde. C'est beau le monde, mais il faut que tu saches que ça existe. (...) Il faut enrichir la culture des enfants, les nourrir, ils sont sous-alimentés. (...) Une façon d'enrichir serait peut-être de présenter des vidéos sur des sujets précis,une fois par semaine." (...) "Ce que la maison n'a pas, l'école doit y suppléer à n'importe quel prix. Il faut mettre le paquet." (E,en,2,F)

> [L'école a un rôle d'abord social. L'école doit placer l'enfant dans un environnement où il devra davantage se confronter à ses propres limites. Apprendre à vivre avec les pairs et l'enseignant. (...) L'école est un agent d'éducation, d'humanisation, de socialisation.] (E,en,1-2,F)

Alors que les enseignantes en milieu allophone considèrent la relation entre l'école et la culture des enfants comme un échange culturel, les enseignantes en milieu francophone considèrent qu'il faut, non pas apprendre une autre culture aux enfants, mais enrichir celle qu'ils possèdent déjà parce qu'elle est caractérisée par le manque. Notons que, selon les enseignantes, comme nous le verrons plus tard, les enfants ont les capacités pour accomplir ces apprentissages. Le discours recueilli et le fait que les enfants sont de même nationalité qu'elles nous portent à croire que les enseignantes ne conçoivent pas que ces enfants appartiennent à une autre culture. Enseignantes et élèves appartiennent à une même culture mais, dans ce milieu, elle est moins

complète. Il faut la compléter pour que les enfants puissent participer à la société québécoise. Il s'agit donc d'un processus où un individu apprend sa culture d'origine (enculturation). Certains parleront de socialisation.

Tout comme les enseignantes en milieu allophone, celles en milieu francophone ont identifié certaines spécificités qui distinguent le milieu de la société québécoise:

- faible motivation pour l'école et les études,
- indiscipline,
- violence verbale et physique,
- haute valorisation des loisirs,
- famille éclatée,
- parents peu scolarisés.

Le rôle de l'école est donc fondamentalement de former, culturellement et académiquement, de futurs citoyens; de leur apprendre les comportements et les connaissances qu'on croit nécessaires à tout citoyen québécois.

Culture et formation scolaire sont étroitement liées. L'aspect culturel, préalable à l'aspect scolaire, peut être sommairement défini comme consistant à la fois en des connaissances et en l'expérimentation des relations interpersonnelles. Comme nous le verrons, il est une des charnières de l'adaptation de l'enseignement.

> "Tous les sujets les intéressent et parfois, je fais moins d'académique. C'est important de discuter avec eux, comme par exemple lorsqu'il y a eu des tremblements de terre. Je leur demandais s'ils avaient vécu ça dans leur pays. C'est une façon de faire de la communication orale." (E,en,2,A)

> "L'école n'est pas juste le domaine scolaire ... l'école ne fonctionne pas bien si le côté social n'est pas présent dans le milieu." (E,en,2,F)

> "Ça me dérange pas, une journée, de laisser de côté quelque chose que j'avais prévu enseigner, pour favoriser le contact plus humain. J'essaie d'avoir l'oeil ouvert et d'écouter ce qui se passe dans le monde, surtout dans les pays d'origine de mes enfants." (E,en,2,A)

Les enseignantes ont donc surtout insisté sur l'aspect culturel de l'école. Dans les entrevues, l'aspect scolaire apparaît comme évident. Elles connaissent les programmes, les objectifs et elles veulent que leurs élèves acquièrent ces connaissances. Cette insistance marquée sur l'importance de ce qui n'est pas strictement scolaire peut provenir, en partie, de leur perception de la nature de la recherche. Sachant que la préoccupation première de l'équipe de recherche portait sur l'adaptation au milieu, elles ont pu insister davantage sur cet aspect prédominant de l'adaptation de l'enseignement. Cependant, comme nous le verrons plus tard, les résultats de l'observation confirment l'importance intrinsèque de cet aspect culturel pour l'acquisition des connaissances scolaires, et par conséquent de la double vocation de l'école: culturelle et scolaire.

Cependant, en milieu allophone, certaines enseignantes se demandent si l'école remplit bien son rôle. Au lieu de s'ouvrir, de montrer comment se vit notre culture et comment est la société québécoise, l'école n'est-elle pas en train de se refermer, de former un ghetto?

> "Mais je crois que pour les gens c'est important de transmettre leur culture, mais est-ce que cela doit se donner à l'école? C'est pour moi une autre question. C'est peut-être la responsabilité du milieu et de la culture. (...) L'école doit apporter beaucoup à l'enfant au niveau de la socialisation et des valeurs qu'elle doit transmettre. Elle doit respecter leurs valeurs et transmettre les nôtres. (...) Maintenant, on est rendu avec 92% (d'allophones). C'est dommage, il n'y a plus de Québécois (francophones) dans nos classes. Le vécu et le quotidien des enfants ne sont pas réels. (...) Notre erreur, au niveau de la société, c'est de former des ghettos et on évite la possibilité d'échanges et d'apports culturels de part et d'autre". (E,en,1,A)

Famille et école ont chacune des rôles et des responsabilités particulières. L'école doit privilégier les matières dites de base, telles le français et les mathématiques. Elle doit aussi procurer de la formation dans des matières plus générales (éducation physique, arts plastiques, musique) afin de combler les lacunes du milieu. Le français et les mathématiques sont de première importance dans la réussite d'un individu, mais ces matières seules ne suffisent pas pour atteindre l'objectif fixé qui est, de procurer aux enfants les outils nécessaires pour vivre hors de leur milieu d'origine, dans la société québécoise. D'autres connaissances, d'autres comportements, d'autres valeurs sont aussi nécessaires, et ils ne peuvent être acquis par les seuls programmes de français et de mathématiques. C'est pourquoi on insiste sur les matières générales. Les enseignantes rencontrées sont unanimes sur l'importance de ces matières générales, bien qu'elles divergent quant à leurs modalités de diffusion (au sein du curriculum ou en para-scolaire).

> [L'enseignement religieux, ça n'appartient pas à l'école, cela revient à la famille. Il faudrait aussi enlever les sciences de la nature et les sciences humaines qui pourraient être offertes en para-scolaire en collaboration avec des organismes tel le Jardin botanique. Les sciences devraient même être reportées au secondaire. L'école offrirait le français, les mathématiques et pourrait s'occuper davantage de son rôle social. Il y a trop de matières, trop d'objectifs. Idéalement, il devrait y avoir plus d'un professeur par niveau. Il y aurait un professeur pour le français, un pour les mathématiques, un pour les matières secondes. De plus, il devrait y avoir des ordinateurs, des spécialistes en arts et en éducation physique et ces matières devraient être dispensées tous les jours. L'école devrait être à l'avant-garde.] (E,en,1-2,F)

> "On pourrait offrir autre chose aux enfants, mais ils ont juste ça (les cours PELO). On pourrait offrir des activités physiques, des arts plastiques, de la musique. (...) Les sorties sont aussi des apprentissages, mais les parents ne le comprennent pas toujours." (E,en,1,A)

> "Se centrer sur les apprentissages seulement, ça ne veut pas dire grand chose dans le milieu, car ce n'est pas, la moitié du temps, ce que vivent les enfants à l'école. Les enfants ont bien d'autres préoccupations. Il faut aller les chercher dans ce qu'ils vivent d'important. (...) La musique, les arts plastiques devraient être obligatoires. Il faut les sortir de leur coquille. Le monde, c'est pas juste le hockey. (...) Si on enlève dans les écoles du milieu les sorties éducatives (musée, classe neige, maison de la culture), on enlève aux enfants l'essence même de notre école: c'est ce qu'ils ont de moins. C'est bien fatiguant d'être obligé de justifier tel projet aux yeux de la C.E.C.M. C'est comme si les profs ne savaient pas ce dont les enfants ont besoin." (E,en,2,F)

Il s'agit toujours, on le constate, de procurer aux enfants ce qui est nécessaire pour vivre dans la société québécoise. A ce titre, les enseignantes ont aussi insisté sur l'importance des différents services professionnels. Les enfants n'ont pas seulement besoin de nouvelles connaissances, mais aussi de soutien, d'aide, aux points de vue de la santé physique ou psychologique et des difficultés d'apprentissage. Ce sont là des problèmes auxquels les enseignantes disent ne pouvoir répondre. Elles doivent se préoccuper de l'ensemble des individus de leur classe. Ce sont des problèmes qui exigent des interventions spécialisées et individualisées. En milieu défavorisé, plus qu'ailleurs, les différents intervenants (psychologue, orthopédagogue, etc.) sont considérés comme essentiels. La résolution de ces problèmes que vivent les enfants est perçue comme un préalable à tout apprentissage. Les enseignantes constatent que ces services sont actuellement insuffisants, malgré tous les efforts déployés par les intervenants. La collaboration de ces intervenants avec les enseignantes est donc essentielle. Par ailleurs, elles sont satisfaites du soutien que leur donne la Direction. En bref, l'école, si on la veut adaptée, exige avant tout un travail d'équipe.

"On coupe trop de services, il y a des enfants qui auraient besoin de voir le psychologue régulièrement. Moi, je parle à l'enfant mais je n'ai pas toutes les connaissances dans ce domaine. (...) Si on a besoin de quelque chose on est toujours bien accueillie par la Direction." (E,en,2,A)

" La valorisation de l'école (par les parents, les élèves), elle va se faire quand les gens vont avoir l'image, l'impression, que l'école apporte vraiment quelque chose. Et les gens vont reconnaître ça, en tout cas, la majorité. Sauf que ce n'est pas le cas actuellement, alors que l'école offre des services comme ci comme ça. Ça demande une qualité de locaux, d'intervenants." (E,en,2,F)

"Nous avons beaucoup de soutien au niveau de l'orthophonie et de la travailleuse sociale grâce à notre statut particulier. (...) Les services tu en veux toujours plus. (...) Les professionnels font toujours du cas à cas, les problèmes restent là. C'est une aide superficielle. C'est répondre à des urgences. (...) J'ai beaucoup de collaboration de la part de ma Direction au niveau du matériel et des sorties et je l'apprécie." (E,en,1,A)

"C'est essentiel le soutien du directeur. Il doit soutenir les profs et les appuyer. Il doit leur laisser une certaine liberté. J'aime une Direction qui est plus présente aux enfants dans les classes. J'aime une Direction qui croit qu'il y a toujours des solutions et qui ne dit pas qu'il n'y a plus rien à faire avec tel cas." (E,en,2,F)

Bien que le milieu familial soit perçu comme ayant des lacunes, et même suscitant des problèmes, les enseignantes ne mésestiment pas l'importance des parents dans la réussite des enfants ni leur participation à la vie scolaire. Au contraire, elles reconnaissent l'importance des interventions parentales. Cependant, elles déplorent que plusieurs parents ne secondent pas leurs enfants, soit parce qu'ils ne le peuvent pas, soit par négligence. Il doit y avoir une collaboration entre l'école et la famille, mais ces deux mondes ont à s'apprivoiser, à se connaître.

"En plus d'avoir des enfants le fun cette année, j'ai des parents qui s'impliquent. Alors cela va être aidant cette année. (...) Ici, on a le projet *Parents informés* : ils reçoivent les parents une fois par mois et leur font faire des apprentissages comme on fait en classe. (...) Ça répond à toutes leurs questions. (...) Je pense que si le parent s'implique à l'école, automatiquement à la maison il va être plus porté à regarder ce que son enfant fait. (...) Plutôt, c'est parce qu'il s'implique auprès de son enfant qu'il s'implique à l'école. " (E,en,1,A)

"Présentement à l'école, il y a davantage de rencontres d'information sur les différents services. Il serait intéressant que ça débouche sur des rencontres d'échanges entre les Québécois et les différentes cultures. Il faut y aller progressivement. (...) On sent qu'il y a l'école et la famille, il n'y a pas beaucoup d'échanges." (E,en,1,A)

Il s'agit bien de deux mondes pour les enfants, et les enseignantes en sont très conscientes. L'école est différente du milieu d'origine des élèves par les nouvelles connaissances scolaires et culturelles qu'elle leur offre. Elle peut ainsi entrer en conflit avec la famille. Apprendre la vie aux enfants fait partie de sa vocation, de son rôle social, de son objectif.

[L'école est le premier contredit à l'éducation parentale.] (E,en,1-2,F)

"Moi, je ne peux accepter qu'on gifle un enfant, c'est contre mes valeurs, mais je sais qu'à la maison ça se fait souvent. Dans certaines cultures, on se doit de frapper les enfants. Ici, à l'école c'est différent et là il y a conflit entre la famille et l'école. (...) L'enfant qui arrive à la maison ne comprend pas pourquoi le professeur dit une chose et que les parents la contredisent. Il y a un conflit entre la famille et l'école. Le conflit va certainement s'accentuer lorsqu'ils vont être adolescents." (E,en,1,A)

"Les enfants vont reproduire le même pattern que la famille. C'est très fort. Pour que l'école vraiment change le pattern, il va falloir que l'école soit beaucoup plus importante, beaucoup plus valorisée, prenne plus de temps avec les enfants, plus de services. Si on leur montrait plus de choses le fun, le pattern parental serait comme plus oublié. Avec par exemple 15 élèves au lieu de 24, tout de suite on respire mieux, on peut mieux se parler, davantage échanger sur les valeurs. Ils découvrent qu'il y a autre chose qui existe, ils découvrent des choses plus intéressantes, plus le fun." (E,en,2,F)

Enfin, l'école ne doit pas seulement se préoccuper des enfants, mais aussi des professeurs. Enseigner est exigeant, cela demande beaucoup de travail, d'efforts. Il faut se ressourcer périodiquement afin de pouvoir suivre les changements qui surviennent dans le monde de l'éducation et dans celui des jeunes. Ainsi, les enseignantes pourront mieux faire leur travail.

"Je mets beaucoup d'heures dans mon travail, je me fais faire des reproches à la maison." (E,en,2,A)

"Etre professeur, c'est un travail du matin au soir, plus ils sont jeunes, plus ils te demandent. C'est sûr que c'est épuisant et que c'est beaucoup d'investissement." (E,en,1,A)

[L'école idéale devrait permettre une année sabbatique à tous les cinq ans - six mois de perfectionnement, six mois libres - car il ne faut pas perdre contact avec la réalité des jeunes, il faut avoir quelque chose à leur apporter, cela permettrait de rester jeune.] (E,en,2,F)

"La planification, je la fais la fin de semaine. Je la fais parce que j'aime ça, parce que j'aime ça arriver et puis voir où je m'en vais. Le travail, c'est ma vie. Je suis bien dans une classe. Je ne suis pas sûr que si je n'ai pas d'oreilles (pour entendre ce que je dis de la situation), je vais rester longtemps. Je trouve ça inhumain pour ces enfants-là, on ne fait pas la moitié de ce qu'on devrait faire."(E,en,2,F)

En résumé, bien que conscientes de l'importance des apprentissages scolaires, les enseignantes conçoivent l'école d'abord comme un lieu social où les élèves peuvent et doivent, en partant de ce qu'ils sont et de ce qu'ils vivent, acquérir les connaissances culturelles puis scolaires (activités scolaires et para-scolaires) qui leur seront nécessaires pour vivre dans la société québécoise. Ceci doit se réaliser dans un environnement agréable, avec le soutien des professeurs (nécessité de se ressourcer), des parents (information des parents) et de divers spécialistes qui pourront leur apporter une attention suivie. La tâche des enseignantes n'est pas facile car le pouvoir d'attraction du milieu est fort et l'école ne dispose pas toujours des moyens nécessaires pour devenir plus attirante. Sans le soutien très ferme des enseignantes, les élèves n'y arriveront pas. Et si les enseignantes n'ont pas le soutien très ferme des autres intervenants, elles n'y arriveront pas.

2.2 Selon les parents

L'école est très importante pour les parents car c'est là que leurs enfants façonnent leur avenir. Ils y apprennent ce qui leur sera nécessaire plus tard. Cependant, les parents ne sont pas dupes: aller à l'école ne procure pas toutes les garanties d'un avenir confortable. Il faut aussi considérer les capacités des enfants et, comme parents, ses propres capacités de les soutenir. Il s'agit essentiellement, pour chaque parent, de donner toutes les chances possibles à son enfant.

> "Les études (leur) servent à prendre leur place dans la société, à devenir quelqu'un. Ils vont pouvoir avoir leurs propres vies, leurs moyens." - "Tu fais des études ou tu joues à la loto, tu gagnes ou tu gagnes pas." - "On regarde les gens ignorants et les gens instruits: les gens instruits sont aisés." [On veut que nos enfants soient aisés, qu'ils réussissent bien en classe, mais on considère aussi les capacités de l'enfant et surtout les difficultés qu'il a à cause de la langue]. (E,pa,1-2,A)

"Je lui dis: 'L'école, il faut que tu y ailles, tu manques pas'. C'est important plus tard, pour ton travail." - "Ceux qui n'ont pas d'études peuvent faire absolument rien, mais si tu as des études, tu peux pas faire ce que tu veux exactement, mais au moins tu peux avoir des débouchés, des connaissances. Tu as plus de chance. Tu as des connaissances, tu peux te mêler à des conversations." - "Il faut pas demander trop non plus à nos enfants. Moi, j'en ai un qui a plus de difficulté. Il fera un métier. Je ne peux pas lui demander d'aller à l'université." (E,pa,2,F)

"Les études, c'est la priorité." - "C'est pas parce qu'un autre n'a pas réussi que toi tu ne réussiras pas. Je dis souvent ça à mon gars." - "Il faut encourager nos enfants, c'est jamais perdu." - "Tu vas discuter avec des gens à table, tu vas donc avoir l'air bête si tu n'as rien à dire!" (E,pa,1,F)

Le succès dans la vie d'adulte est associé à la bonne performance à l'école. Les parents francophones désirent la réussite sociale et économique de leurs enfants. Les parents allophones n'abordent pas cet aspect de la réussite sociale. On peut penser que, pour eux, la vie sociale c'est d'abord au sein de la famille, de la communauté. Par contre, la vie économique se passe au sein de la société québécoise. Tous les parents sont conscients des limites de leurs enfants et des efforts qu'ils fournissent. Chez les parents allophones, l'enfant semble devoir réussir dans toutes les matières et mettre plus d'efforts dans celles où il a de la difficulté. Chez les francophones, on semble être plus sélectif et accorder plus d'importance aux matières de base.

"Je conseille d'étudier ce qui est dur et de laisser les autres matières. Par exemple, l'ordinateur, c'est facile, tu pourras l'étudier après, mais les mathématiques, il faut les étudier en profitant que les enfants sont en bas âge." - "Moi, j'aime qu'il réussisse toutes les matières, et plus tard il va choisir les matières de son choix. Je ne veux pas lui dire, 'tu laisses tomber ça', parce que toutes les matières sont importantes." (E,pa,1-2,A)

> "Les maths et le français sont les matières les plus importantes. Les autres cours (arts plastiques, musique) pour eux ce sont des détentes, c'est très important." (E,pa,1,F)

> "Les matières les plus importantes sont le français, les mathématiques et l'anglais. Les autres matières c'est bon pour la culture générale et la vie sociale." (E,pa,2,F)

On aura noté que certains parents francophones accordent une importance relative aux autres matières (arts, musique, etc.). Cependant d'autres parents francophones insistent pour que ces matières prennent plus d'importance dans le programme scolaire ou sous forme d'activités para-scolaires.

> "L'éducation religieuse devrait revenir à la famille et on devrait faire à la place des cours de français." - "L'école devrait offrir à tous les élèves de la musique, des arts plastiques, et des cours d'histoire." (E,pa,1-2,F)

> "On devrait avoir des cours d'histoire au deuxième cycle." (E,pa,1,F)

> "L'école devrait avoir plus de projets comme des pièces de théâtre après l'école, monter un spectacle avec l'aide des parents." (E,pa,2,F)

> "Il serait important que les enfants puissent avoir des activités para-scolaires après l'école, pas seulement le PELO, mais des activités pour les développer physiquement, n'importe quoi qui les intéresse: ordinateur, musique, interculturel, etc." (E,pa,1-2,A)

Bien que divisés sur l'importance relative des matières, les parents francophones sont, tout comme les enseignantes, unanimes à considérer que l'école n'est pas seulement un lieu d'apprentissage scolaire. Elle est aussi un lieu où les enfants apprennent la vie en société, la "vraie vie", ce qui se passe dans le monde. Toutes ces connaissances sont garantes de leur avenir.

"Les élèves apprennent beaucoup et pas juste des choses dans les programmes. Le prof leur parle de toutes sortes de choses qui arrivent. Dans la classe de mon autre fille, le prof leur raconte beaucoup de choses qui se passent dans le monde. Tout ce que ma fille peut apprendre, j'ai rien contre." (E,pa,1,F)

"L'école publique c'est la vraie vie avec toutes sortes de mondes, avec des meilleurs et des moins bons. Ils apprennent à se distinguer là-dedans." (E,pa,1,F)

"L'école publique c'est la vie, la vraie vie."
- "L'école permet de mieux apprendre à vivre avec les autres." (E,pa,2,F)

Cet aspect n'a pas été explicitement mentionné par les parents allophones qui mettent l'emphase sur l'importance de l'ensemble des matières académiques. Pourtant, l'école que leurs enfants fréquentent s'ouvre largement sur le monde et fait une place aux différentes cultures. On sent qu'ils apprécient qu'il en soit ainsi. Sans doute à cause de leur condition d'immigrants devant prioritairement apprendre la culture de la société d'accueil, ils semblent considérer que les compétences nécessaires à leurs enfants sont celles du monde québécois, donc celles qui normalement sont enseignées à l'école. Cette supposition est étayée par le fait que des parents allophones considèrent que les matières importantes sont celles où leurs enfants ont des difficultés, et qu'ils valorisent beaucoup la réussite dans toutes les matières.

Autant les parents allophones que francophones affirment que les parents ont un rôle primordial à jouer dans l'éducation et la réussite scolaire de leurs enfants. Il importe que les parents appuient leurs enfants en se mettant à l'écoute s'ils vivent des difficultés et en les secondant, selon leurs capacités, dans leurs travaux. Pour certains, il est important que, lorsque les parents le peuvent, ils soient présents non seulement à la maison, mais aussi à l'école. C'est une façon supplémentaire de faire savoir à tous les enfants, et pas seulement aux siens, que l'école est importante et de les motiver ainsi.

"L'éducation commence à la maison, puis à l'école. Pour que les enfants puissent réussir, il faut que les parents jouent leur rôle: aider les enfants dans les devoirs et les leçons s'ils le peuvent, bien élever leurs enfants, pour qu'ils puissent prendre leur place dans la société. (...) Je ne veux pas lui dire tu laisses tomber ça, parce qu'elles (matières) sont toutes importantes. Parce que je veux le laisser développer son talent et c'est moi qui va l'aider, moi et ma famille on va l'aider à développer son talent, petit à petit. (...) Les parents chinois veulent bien aider leurs enfants, mais ils ne connaissent pas la langue, ou ils ne peuvent pas (absence à cause de leur travail, faible scolarisation)." (E,pa,1-2,A)

"Les parents ont une responsabilité de 50% dans la réussite scolaire de leurs enfants. (...) Tous les enfants sont intelligents; la différence entre ceux qui ont de la difficulté et ceux qui réussissent, c'est les parents. Ils ont tous le même prof, donc les parents faut qu'ils soient là quand l'enfant a une peur, une panique, une insécurité. Le rôle des parents est capital et ça fait toute la différence entre les enfants qui vont poursuivre leurs études ou pas." - "Si les enfants ont de moins bons résultats, c'est souvent que les parents démissionnent dans leur rôle de parents scolaires et que les enfants démissionnent à leur tour." (E,pa,1-2,F)

"C'est très important (le rôle des parents dans la réussite scolaire), les parents travaillent main dans la main avec le prof, c'est le secret de la réussite. C'est très positif ce qu'on dit de l'école à la maison même si on est pas toujours d'accord tout le temps avec le prof." - "Il faut faire comprendre pourquoi c'est important de faire ses devoirs et ses leçons pour plus tard. Je lui parle, je lui dis que le prof est là pour l'aider. C'est important de parler avec les enfants. (...) C'est important d'écouter nos enfants. On a des connaissances un peu et on peut aider notre enfant. C'est important de venir aux réunions. (...) Nos enfants sont contents de nous voir à l'école et en communication avec leur prof." (E,pa,2,F)

Tout comme les enseignantes, les parents sont conscients que les apprentissages réalisés par les enfants occasionnent des conflits de valeurs et d'autorité entre la famille et l'école. Cependant, ils affirment aussi, et ce plus que les enseignantes, que ces deux mondes partagent certains valeurs: importance des études, respect des autres, sens des responsabilités, discipline.

> "(...) quelquefois ils (enseignants) leur montrent quelque chose de cette façon, quelquefois ils (enfants) pensent que leurs professeurs savent mieux que toi. Ils veulent écouter leurs professeurs plus que les parents." (E,pa,1-2,A)
>
> "Je dis à mes enfants qu'à mesure qu'ils vont grandir, ils vont se confronter à de multiples valeurs. A la maison, il y a certaines valeurs, à l'école, il y en a d'autres." (E,pa,1-2,F)
>
> "(C'est important à l'école de) discipliner l'enfant parce que à la maison (dans notre milieu), il n'y a plus beaucoup de discipline." (E,pa,1,F)
>
> "Quand le professeur dit quelque chose, c'est très important, plus important que les parents des fois." - "Je valorise les études, et le professeur aussi. Souvent, il leur dit que c'est important d'étudier s'ils veulent faire leur chemin dans la vie. Moi, je suis d'accord avec ça." (E,pa,2,F)
>
> "Le respect des autres, c'est important et le professeur fait beaucoup ça. (...) Le professeur veut qu'ils soient responsables, c'est bon." (E,pa,1,F)

Alors que les parents francophones peuvent plus facilement concevoir leur rôle aussi bien à la maison qu'à l'école, les parents allophones provenant du Sud-Est asiatique sont plus réticents à à participer à la vie de l'école, ou même simplement à entretenir des relations avec elle. Parfois, ils ignorent le rôle que l'école espère qu'ils tiennent à la maison. Cette attitude est explicable par l'expérience qu'ils ont de l'école dans leurs pays d'origine. Il faut d'abord considérer que plusieurs d'entre eux n'ont pas fréquenté l'école

ou très peu. De plus, l'école est culturellement un lieu où les parents n'ont normalement pas leur place, sauf quand leurs enfants suscitent des problèmes importants.

> [Dans mon pays (Cambodge), il est rare que les enfants aient des devoirs à la maison. Les parents, ici, souvent ne savent même pas que leurs enfants ont des devoirs. De plus, les Cambodgiens vivent à 90% dans les campagnes et sont très peu scolarisés, souvent analphabètes. Par exemple, ils ne peuvent même pas faire des soustractions. Ils ne peuvent donc pas aider pour les devoirs. Tout ce qu'ils peuvent faire, lorsqu'ils savent qu'il y a des devoirs, c'est de demander à leurs enfants s'ils les ont faits. (...) Dans mon pays, il n'y a pas de lien entre les parents et l'école. Les parents sont demandés à l'école seulement lorsque leur enfant fait des problèmes. Lorsque les parents sont convoqués à l'école, ici, ils pensent toujours d'abord que leur enfant a fait des problèmes, qu'il est délinquant. Alors les parents vont ignorer l'enfant parce qu'ils ne veulent pas que cela se sache, pour ne pas perdre la face.] (E,pa,1-2,A)

Ces passages démontrent qu'il y a une nécessité d'informer les parents de ce qu'est l'école, de ce qui s'y passe, de son fonctionnement, de la place des parents. Ce besoin d'information n'est pas spécifique au milieu allophone, les parents francophones affirment aussi l'importance des programmes d'information. Dans les deux cas, l'information est un préalable à la participation. Cependant, les modalités et le type d'informations diffèrent selon les milieux.

> [Par exemple, lorsque les parents reçoivent la liste d'effets personnels pour la classe-neige, ils pensent que ça doit être tout du linge neuf. Ils n'en ont pas et ils n'ont pas les moyens d'en acheter. Ou encore, ils pensent que leur enfant est le seul à encore faire pipi au lit. Ils refusent donc d'y envoyer leurs enfants pour pas que ceux-ci aient honte qu'ils soient différents. Lorsque l'interprète leur explique, c'est OK.] - "Souvent même si on donne de l'information, les parents ne la comprennent pas. Le message se rend, mais il n'est

> pas compris (parce que beaucoup d'entre eux sont analphabètes dans leur langue maternelle. Les documents écrits, même traduits dans leur langue, ont peu d'impact.)" - "Il faut faire plus d'effort pour informer les parents sur le contenu des programmes." (E,pa,1-2,A)

> "Il faut plus informer les parents sur les programmes de français et de mathématiques." (E,pa,1,F)

> "Les méthodes changent. C'est complètement différent de ce qu'on a appris. Ça change tout le temps. (Lors des rencontres de *Parents informés*) On s'encourage entre parents, on s'aperçoit que si notre enfant est cabochon en français, il y en a d'autres comme lui. Certains sont cabochons en maths. On voit qu'on est pas toute seule." (E,pa,1,F)

Si les programmes d'information, tel celui de "Parents informés" dont il est question dans la citation précédente, contribuent à briser l'isolement "scolaire" des parents, la participation des parents à la vie de l'école contribue à briser leur isolement en tant qu'individus. Plusieurs femmes des quartiers défavorisés vivent dans l'isolement. L'école leur permet de modifier cette situation. Lors des entrevues avec les différents groupes de parents francophones, nous avons été surpris de constater l'importance de l'école dans la vie de quartier, et dans le phénomène d'identification au quartier. Les parents nous l'ont affirmé spontanément et nous l'ont réaffirmé lorsque nous leur avons proposé de choisir entre leur école de quartier et une école privée. Presque à l'unanimité, ils ont opté pour l'école publique. Nous n'avons pas constaté que les parents allophones accordent la même importance à l'école. Cela pourrait être attribué à leur conception de l'école, qui ne favorise pas la création de liens entre eux et l'école.

> "C'est dur à vivre pour les parents, le passage du primaire au secondaire. On sait qu'il faut laisser plus de corde à nos enfants, mais c'est pas facile. Je fais-tu un bon choix d'école...? Au primaire, on peut aller à l'école, s'impliquer, mais au secondaire, on a plus de place." - "Moi, l'année

> prochaine, ma fille s'en va (au secondaire) et j'ai pas d'autres enfants au primaire. Je n'aurai plus d'affaires à l'école et c'est dur pour moi. Je ne pourrai plus venir m'occuper de la bibliothèque. L'école de quartier c'est souvent un moyen de briser sa solitude." - "On est contente que notre école reste dans le quartier, car si notre école partait, c'est notre église qui partirait après. (...) L'école c'est le coeur du quartier." (E,pa,2,F)

> "Depuis que je viens à l'école, je suis moins gênée. Je m'implique dans toutes sortes d'affaires." (E,pa,1,F)

> "L'école publique accueille les parents mais les écoles privées n'accueillent jamais les parents." (E,pa,1-2,F)

Par ailleurs, tout comme les enseignantes, les parents allophones et francophones constatent l'utilité des services professionnels offerts par l'école. Cependant, alors que les parents francophones abordent la question du manque de services, les parents allophones n'ont pas émis de commentaire à ce sujet. Notons que certains parents francophones, dont les enfants n'avaient pas besoin de services spécialisés, se sentent négligés. La "normalité" les condamne à l'anonymat, à l'oubli.

> [C'est très bien d'avoir des services de spécialistes. Au Cambodge, cela n'existe pas, c'est le rôle du titulaire. Il faut donc que l'interprète explique ces services aux parents. Ces services sont très appréciés.] (E,pa,1-2,A)

> "C'est important les services du psycho-éducateur et de la travailleuse sociale. Ça a aidé beaucoup mon fils. L'orthophoniste a aidé beaucoup ma fille aussi." (E,pa,1-2,F)

> "On a pas assez de ressources, on a trop de besoins dans le milieu" (...) "Les enfants problèmes ont peut-être dix personnes pour s'occuper d'eux, mais quand t'es correct on dirait que t'es oublié." (E,pa,2,F)

L'école qu'ont connue les parents, qu'ils soient allophones ou francophones, était foncièrement différente de celle que connaissent

leurs enfants. Parmi les principales différences on remarque la possiblité pour l'élève de bouger et surtout d'être un participant actif dans l'apprentissage. Les parents évaluent positivement ces changements. Ceux-ci, combinés aux autres éléments présentés ci-dessus, font que leurs enfants aiment l'école. Pour les parents, c'est un élément de première importance et un gage de réussite scolaire.

> "L'école d'aujourd'hui, on peut s'exprimer, argumenter. (...) Maintenant c'est dynamique et discipliné quand même." - "Elle (son enfant) n'aime pas manquer l'école. Quand ils sont malades, ils savent qu'ils vont manquer des explications et ils n'aiment pas ça." (E,pa,2,F)

> "L'école aux Seychelles et ici favorisent l'apprentissage par le questionnement, par la recherche. Mais il y avait plus d'échecs là-bas parce qu'on était passif, il n'y avait pas autant d'activités pour faire bouger les enfants. Maintenant, les enfants sont vivants, il y a tellement de choses à faire. Maintenant, il y aura plus de réussites que d'échecs." - "Moi, ça fait plus de quarante ans que j'ai étudié, le programme était complètement différent d'ici (Cambodge). Le programme était plus chargé que celui d'ici. Il fallait (tout) savoir par coeur, et le professeur expliquait au tableau et les élèves n'avaient pas l'occasion de parler. Ici, ils permettent aux élèves de s'exprimer, de faire des gestes, autrefois c'était sérieux, si vous voulez. (...) Maintenant, on emploie une méthode pédagogique, on démontre une chose, l'élève tire sa conclusion. Autrefois, on donnait la règle (puis on l'appliquait) ... c'était tout à fait l'inverse. (...) Maintenant on donne plus de joie à l'élève. C'est plus apte." - "L'important pour moi, c'est quand il part le matin pour l'école, qu'il ne soit pas malheureux, qu'il soit souriant." (E,pa,1-2,A)

En résumé, pour l'ensemble des parents rencontrés, l'école doit d'abord procurer à leurs enfants, dans un milieu de vie agréable, les connaissances scolaires et les attitudes sociales nécessaires à la réussite de leurs vies professionnelle (A,F) et sociale (F). On est conscient cependant que l'école ne peut pas tout faire et que la réussite

est aussi fonction des aptitudes de chacun. Cela ne peut se réaliser sans les parents (à la maison et à l'école), bien que ceux-ci n'aient pas toujours les capacités d'aider leurs enfants autant qu'ils le souhaiteraient. L'école doit favoriser cet engagement en informant les parents (fonctionnement de l'école, curriculum, services) et en favorisant leur participation à la vie scolaire. De plus, on reconnaît l'importance des services professionnels, bien que certains (F) déplorent leur insuffisance. Chez les francophones, pour les parents qui sont présents à l'école, celle-ci est un moyen, comme individu et comme parent, de briser leur isolement et de s'épanouir. Pour les allophones, l'école doit être apprivoisée.

2.3 Selon les élèves

Tel que mentionné précédemment, nous n'avons pu, lors des entrevues avec les élèves, être aussi systématique que lors des entrevues avec les enseignantes ou les parents. Ces entrevues avec les élèves ont grandement été conditionnées par la maturité et la capacité d'attention des enfants. Par exemple, plus d'éléments de la grille d'entrevue ont pu être abordés avec les élèves du second cycle qu'avec ceux du premier cycle. De plus, en raison du déroulement distinct de chaque entrevue, les sujets n'ont pas pu être tous abordés chaque fois. Ces variations dans la cueillette des données ont immanquablement eu des effets sur l'analyse et la présentation des données. Ainsi certains éléments touchant la conception de l'école n'ont pas pu être appliqués avec une certitude, à tous les élèves de tous les cycles, allophones ou francophones. Les citations que nous vous présentons sont donc des indicateurs de cette représentativité. Nous avons tenté de réduire cette lacune en faisant état de nos perceptions de certains des éléments. Ces perceptions, bien que basées sur notre connaissance des élèves et sur l'ensemble des données recueillies auprès de ceux-ci, n'en demeurent pas moins des perceptions et sont donc indiquées comme telles dans le

texte. Nous croyons qu'elles apportent un éclairage supplémentaire non négligeable.

Les élèves, qu'ils soient francophones ou allophones, perçoivent l'école par l'intermédiaire de leurs enseignantes. L'école, pour eux, c'est d'abord la qualité de leurs relations avec celles-ci. Dans le chapitre suivant, nous verrons les caractéristiques que les élèves recherchent chez une enseignante.

Une enseignante qui possède les caractéristiques requises permet aux élèves de mieux accomplir ce pourquoi ils viennent à l'école: apprendre. On y travaille fort, on se dépasse pour acquérir de nouvelles connaissances qui ne concernent pas nécessairement les seules matières scolaires. Pour les élèves, il est très valorisant de constater qu'ils s'améliorent.

> "Je l'aime parce qu'elle nous apprend de nouvelles choses." (E,él,1,A)
>
> "J'aime ça quand on travaille fort." - "J'aime les concours." (E,él,1,F)
>
> "Moi, j'aime mon professeur parce qu'elle nous donne des devoirs durs, et il y a des devoirs durs que c'était la première fois que j'apprenais ça." (E,él,1,F)
>
> "J'aime les mathématiques parce qu'on fait des problèmes difficiles et quand je les ai, je suis content." - "On fait des problèmes durs et j'aime ça quand c'est dur. Tu réfléchis plus, tu peux développer ta mémoire, puis là c'est plus le fun." (E,él,1-2,F)

Les élèves conçoivent l'école comme un milieu où ils apprennent, et où ils doivent donc faire preuve d'un certain sérieux. Cependant, ils sont conscients qu'ils sont encore des enfants et que, par conséquent, l'école doit être aussi agréable, ludique. Elle ne doit pas être consacrée uniquement aux matières scolaires. Les enseignantes, et les

adultes en général, ne doivent pas oublier que les élèves sont encore des enfants, même s'ils grandissent, et qu'ils ont besoin de soutien et de jeux. Cependant ils ne doivent plus les considérer comme des bébés.

> "J'aimerais une école avec de la musique." - "Une école avec une piscine." - "Une école où il y aurait des ateliers qui durent tout le temps et tu pourrais changer quand tu veux." - "C'est pas parce qu'on est plus grand qu'on est autonome." (E,él,1-2,F)

> "C'est quelqu'un (l'enseignante) qui nous apprend plein de choses, pas juste des maths." - "C'est un prof qui nous fait faire des activités, pas juste du français et des maths." - "Il (enseignant) est super gentil, sauf des fois il nous prend pour des bébés." (E,él,2,F)

> "Je déteste l'anglais, je veux le remplacer par des jeux à l'ordinateur ou d'autres jeux." (E,él,2,A)

> "Je l'aime (enseignante) parce qu'elle nous fait faire beaucoup de sorties." (E,él,1,A)

Pour les élèves francophones, principalement du second cycle, l'importance de la fréquentation de l'école et celle des connaissances qu'on y acquiert sont évaluées en fonction de leur utilité future dans la vie d'adulte, tant au travail que dans les relations interpersonnelles. Les études sont jugées donc très importantes pour l'avenir.

> "C'est important d'étudier, de travailler et d'aller à l'école. Parce que si tu n'étudies pas, tu ne sauras pas tes verbes, il y aura beaucoup de choses que tu ne sauras pas. Travailler: si tu travailles pas, ta mémoire pourra pas se développer, si ta mémoire est pas développée, quand tu vas être grand, ça m'étonnerait qu'au travail tu réussisses. Aller à l'école: si tu vas pas à l'école, tu pourras pas étudier, tu pourras pas travailler, tu pourras pas développer ton cerveau, puis tu pourras pas connaître des amis, avoir des amis." - "Tu pourras pas répondre à tes enfants, puis ils sauront rien. Ils vont seulement apprendre à l'école et toi tu leur montreras rien." (E,él,1-2,F)

> "C'est important d'apprendre l'anglais pour moi parce que je veux conduire un gros camion plus tard." - "Moi, je veux être comédien, ça prend des cours, il faut que je sois bon en communication orale." (E,él,2,F)

Ou, elles ne sont pas vraiment importantes.

> "Moi c'est différent, parce que je vais avoir mon métier pour plus tard. Je vais être plombier comme mon oncle. Je travaille déjà avec lui, il me montre comment travailler avec les outils. J'ai pas besoin de beaucoup d'études." (E,él,2,F)

En ce qui concerne les élèves francophones du premier cycle, dans les deux classes nous n'avons pas eu le temps de poser cette question sur l'importance des études. Les autres données recueillies lors de ces entrevues nous portent à croire que l'importance d'acquérir des connaissances, de faire des études, a chez eux une portée beaucoup plus immédiate. On veut bien réussir pour monter en deuxième année, pour faire plaisir à l'enseignante ou à ses parents.

Pour les allophones, la durée des entrevues et la capacité d'attention des enfants ne nous ont pas permis non plus de poser spécifiquement une question ayant trait à l'importance des études. Cependant, les discussions avec les parents et avec les enseignantes nous ont appris que le milieu familial valorisait beaucoup la réussite scolaire, et on peut croire qu'il en est de même pour les élèves. Un élément qui peut renforcer cette perception est que les élèves, lorsqu'on les questionne sur les différentes matières scolaires, insistent fortement sur l'importance de bien réussir en français et en mathématique, deux matières qui sont généralement reconnues comme importantes dans la réussite professionnelle et sociale.

> "J'aimerais améliorer mon français, plus de français à l'école." - "Je veux m'améliorer en mathématique." (E,él,2,A)

"Je l'aime (enseignante) quand elle nous donne des dictées parce que je veux apprendre le français beaucoup." (E,él,1,A)

Il est difficile d'établir une classification des matières selon les préférences des élèves. Les matières plus académiques telles que le français et la mathématique disputent les premières places aux matières telles que la musique, les arts plastiques et l'éducation physique. Il faut peut-être retenir les raisons formulées par les élèves lorsqu'ils expriment leur préférence. Deux raisons principales ressortent, à savoir qu'ils aiment cette matière et qu'ils y sont bons. Ces deux raisons sont souvent, mais pas toujours, interreliées.

"J'aime l'éducation physique parce qu'on peut faire des jeux." - "Moi, j'aime aller à la bibliothèque parce que moi j'aime lire." (E,él,1,F)

"J'aime le français parce que j'y suis meilleure." - "J'aime le français et l'art dramatique. L'art dramatique, parce que c'est drôle et ça nous met de bonne humeur le matin." - "J'aime les mathématiques parce que j'aime additionner et les problèmes difficiles." - "J'aime les poèmes parce que c'est beau et c'est doux et ça me pratique à faire d'autres poèmes." (E,él,2,A)

"J'aime les mathématiques parce qu'on fait des problèmes difficiles et quand je les ai, je suis content." - "Parce qu'en mathématiques, tu fais du français, tu écris, tu fais presque toutes les matières en même temps." - "Ce que j'aime en communication orale, c'est que même si je suis gênée avant, j'exprime mes sentiments, puis après je me sens mieux." (E,él,1-2,F)

En résumé, et malgré les lacunes de certaines entrevues, on peut dire, que pour les élèves, l'école est un milieu où ils acquièrent des nouvelles connaissances qui leur seront utiles plus tard dans leurs vies d'adultes. Il s'agit là de l'une de leurs principales motivations pour apprendre (surtout au deuxième cycle), mais il ne faut pas omettre le plaisir qu'ils ont à découvrir, à constater qu'ils sont bons et capables de se surpasser. Le plaisir à l'école c'est important pour eux car bien

qu'ils ne soient plus des bébés, ils ne sont pas encore des adultes. Enfin, ce qui modèle une école, ce qui la rend intéressante, motivante, plaisante, c'est l'enseignante. On dit souvent que le français est au centre de tous les apprentissages; selon la perspective des enfants, il semble que c'est l'enseignante qui est le centre de tous les apprentissages.

Dans le chapitre suivant, nous allons voir quelles sont les caractéristiques recherchées chez une enseignante par les enseignantes, les parents et les enfants.

2.4 Résumé

Les enseignantes, les parents, et les élèves conçoivent que le rôle de l'école est de transmettre, dans un contexte agréable, des connaissances et des habiletés, tant scolaires que sociales, nécessaires aux enfants pour mener une meilleure vie professionnelle (A-F) et sociale (F). L'école ne pourrait remplir pleinement ce rôle sans le soutien des intervenants spécialisés et sans l'appui des parents.

Les enseignantes et les parents affirment l'existence de différences entre l'école et la famille. Pour les enseignantes en milieu allophone, la culture de la famille et celle de l'école sont distinctes, alors que pour celles en milieu francophone, l'école et la famille partagent la même culture. Celle de la famille étant cependant caractérisée par le manque. Quant à eux, les parents constatent que l'école et la famille véhiculent souvent des valeurs différentes. Ils insistent sur l'importance pour leurs enfants d'aimer l'école et, par ailleurs, que celle-ci informe les parents des services et du contenu des programmes. Pour les parents francophones, l'école est un lieu social qui leur permet de briser leur isolement. Pour les parents allophones, l'école est encore une institution étrangère qu'ils doivent apprivoiser. Enfin pour les élèves, l'école c'est d'abord l'enseignant. Ils apprécient une école où ils apprennent des connaissances grâce auxquelles ils peuvent se dépasser, et où ils peuvent aussi s'amuser (aspect ludique).

CHAPITRE 3

LES CONCEPTIONS D'UN BON ENSEIGNANT

Très tôt dans le déroulement de la recherche, nous avons perçu que la relation inter-personnelle entre les enseignantes et les élèves occupait une place importante dans l'adaptation de l'enseignement. Pour tenter de mieux cerner cette relation, les entrevues avec les élèves et les parents comportaient des questions sur les caractéristiques des enseignants qu'ils avaient appréciés ou non, et celles de l'enseignant idéal. De plus, nous avons demandé aux enfants quelles étaient leurs perceptions de leur enseignante. Aux parents, nous avons demandé de nous parler de l'enseignante de leurs enfants. Pour les enseignantes, la principale question était différente, on leur demandait de se définir et de réagir aux profils d'enseignante et d'enseignement que nous avions dégagés des observations. De plus, nous avons puisé dans les entrevues certains passages où les enseignantes énonçaient ce qui leur apparaissait important dans la façon d'enseigner.

Les réponses recueillies auprès de ces personnes, qui occupent différentes positions dans le monde scolaire, comportent plusieurs points communs qui éclaireront le processus d'adaptation de l'enseignement.

3.1 Selon les enseignantes

En abordant ce point, il ne faut pas oublier que les enseignantes rencontrées oeuvrent en milieu défavorisé. Se définir comme enseignant, c'est se définir à la fois en fonction de sa mission professionnelle et du milieu, de la clientèle. C'est pourquoi, nous retrouverons, dans la section concernant l'adaptation de l'enseignement, certains aspects dont il est question ici.

Toutes les enseignantes ont exprimé l'importance de la relation affective avec les enfants. Cette relation conditionne, détermine,

l'ensemble des rapports qu'entretiendront, au cours de l'année scolaire, les enseignantes et les élèves.

> "Tu ne peux pas travailler dans une école et ne pas aimer les enfants, c'est une condition *sine qua non*. " (E,en,2,A)

> [Tout apprentissage passe par une relation affective, parce qu'à la maison c'est une relation qui est biaisée (négligence, violence).] (E,en,1-2,F)

> "Cette année, j'ai l'impression de s'amuser avec les élèves. Je crois beaucoup à la relation que tu établis avec l'enfant. S'il t'aime et que tu l'aimes, l'apprentissage va de soi. Ça ne règle pas tout. La relation fait que tu le fais évoluer." (E,en,1,A)

Si on cherche à mieux cerner cette relation, on constate qu'elle peut s'établir parce qu'on se respecte en tant qu'individu et parce qu'on respecte les autres. Ultimement, elle mènera à la confiance des élèves en leur enseignante.

> "Une bonne façon d'établir la confiance avec les enfants, c'est d'être vrai. Quand je me trompe, je me trompe, je suis fait de viande comme eux. Je leur dit aussi, quand j'en ai assez: 'C'est assez'. C'est la même chose pour eux. Ils disent: 'Il n'est pas blagueur. Tu peux avoir confiance, ce qu'il dit il y croit'. Je fais vivre aux enfants des choses auxquelles je crois." (...) "Je me définirais comme un gars permissif. C'est-à-dire que moi, souvent, je leur dis que quand t'es pas content, c'est le fun que tu le dises, mais pas n'importe comment et n'importe quand. Je peux me tromper et je l'admets avec eux autres. Ça permet un va-et-vient, d'échanger." (E,en,2,F)

> [Un bon prof ou un mauvais prof, ça n'existe pas. Il n'y a pas un seul élément qui fait que ça fonctionne. Le professeur se doit d'être lui-même.] (...) [Je suis ce que je suis. Je suis un agent actif dans le milieu, j'observe l'environnement et je me permets d'être ce que je suis.] (E,en,1-2,F)

"J'essaie de les mettre à l'aise et qu'ils ne soient pas gênés de poser des questions. L'important c'est de se comprendre et de s'entendre et d'arriver à communiquer." (E,en,2,A)

"Mon attitude devant le groupe, c'est important. Si je me suis couchée tard la veille, si je suis grippée ou si je n'ai pas bien dormi, je sais que je vais être moins patiente. Il faut que je m'ajuste, et des fois je leur dis dans quel état je suis. Les enfants comprennent et ils me disent: 'Ma mère aussi l'autre jour était grippée'. Il faut habituer l'enfant à s'adapter." (E,en,1,A)

"Il y en a qui font bien des affaires et qui croient même pas que ça va être bon. Ils sont obligés de faire ça parce que les programmes leur disent de faire ça. Moi, j'aime mieux quelqu'un qui fait le plus traditionnel, au moins il croit à l'affaire qu'il fait. (...) J'appliquerai pas quelque chose auquel je ne crois pas, je vais faire à ma tête." (E,en,1,F)

Cette notion d'authenticité est importante à plusieurs points de vue. D'abord chez l'enseignante qui se doit d'être elle-même. Ce faisant, elle se donne en exemple à ses élèves puisqu'elle aussi connaît de bonnes et de mauvaises journées, et qu'elle l'exprime. Dans nos entretiens avec les enseignantes, cette notion d'authenticité a été aussi mentionnée lorsqu'il était question des conclusions de ce rapport et de ses suites. Selon les enseignantes, on ne saurait exiger d'elles des comportements qui ne sont pas en accord avec ce qu'elles sont. On doit respecter le style d'enseignement de chacune.

Le respect que l'enseignante manifeste à l'égard des élèves, et celui qu'elle exige en retour, mènent les élèves à avoir confiance en elle. Ainsi, ils seront mieux disposés vis-à-vis les apprentissages qu'elle leur proposera. Le respect se manifeste et s'instaure lors des échanges entre l'enseignante et les élèves. Ces derniers sont donc considérés par les enseignantes comme des personnes à part entière avec qui on peut discuter. Tout comme elles ne sous-estiment pas leurs élèves

sur le plan des relations inter-personnelles, elles ne les sous-estiment pas non plus sur le plan de la réussite. Les enseignantes considèrent qu'ils ont les capacités pour apprendre et atteindre les objectifs des différents programmes (3.3 et 4). L'importance qu'elles accordent à cette relation affective ne signifie pas qu'elles mettent moins d'emphase sur le volet scolaire. Au contraire, elles accordent toutes, nous avons pu le constater lors des observations, une grande importance à "l'académique".

> [Je suis très axée sur l'académique. (...) Je suis consciente que je suis exigeante. Les parents ont réagi à la longueur des devoirs et des leçons.] (E,en,1-2,F)

Cette relation est l'outil privilégié de la réussite scolaire de leurs élèves. Les voir progresser et réussir est l'une des principales motivations de l'enseignante.

> "J'encourage les enfants. De les voir heureux dans leur réussite, ça me motive beaucoup." (E,en,2,A)

> "On ne valorise pas beaucoup les profs, notre valorisation ce sont les progrès des enfants." (E,en,1,A)

Comme nous l'avons vu précédemment, être enseignante ce n'est pas seulement passer un contenu scolaire, c'est aussi leur apprendre notre culture ou enrichir celle qu'ils possèdent. L'établissement d'une relation affective est le principal moyen que se donnent les enseignantes pour réaliser cela. Ainsi, par le vécu, elles cherchent à leur démontrer autant ce qu'est la vie dans la société québécoise, que le fait qu'ils peuvent apprendre et réussir et que, par conséquent, l'école est importante. Elles désirent leur inculquer, ou renforcer, certaines valeurs qu'elles conçoivent nécessaires à la vie dans la société québécoise, c'est-à-dire dans le monde où ils devront évoluer en tant qu'adultes. En plus du respect, on peut retenir qu'elles désirent transmettre aux élèves: l'importance de l'école, l'humour et l'autonomie.

"Il faut d'abord que tu aies la confiance, parce que tu vas toucher à des valeurs, tu vas toucher à des choses importantes. Il faut qu'il y ait comme une espèce de grande relation qui s'établisse avant de pouvoir ..., et cela ne se fait pas en grand groupe. C'est dur pour un professeur, tu peux pas raconter ta vie, dire tes valeurs à un grand groupe" (...) "Les enfants décrochent parce que je pense qu'on est trop loin de ce qu'ils vivent. Si je réussis à lui montrer qu'à l'école, j'apprends à vivre et que tout se tient, il y a peut-être des chances que l'enfant dise que l'école c'est important." (E,en,2,F)

[Je valorise la fermeté, la constance, l'argumentation, la chaleur, le rire, le travail et l'autonomie, le respect, la discipline, l'amour, l'écoute, la passion, le rêve, les attitudes positives face à la vie. Conscientiser les élèves à ce qu'ils font en classe a un lien avec la vie extérieure. Semer le doute.] (E,en,1-2,F)

"(Les valeurs que je trouve importantes:) le respect des autres, accepter l'autre comme il est, partager avec les autres, le calme. J'essaie de les mettre à l'aise et qu'ils ne soient pas gênés de poser des questions. (...) J'aime les faire rire. Rire c'est important." (E,en,2,A)

En résumé, on pourrait dire qu'être enseignante ce n'est pas seulement enseigner, ou plus précisement que ce n'est pas seulement se consacrer au contenu scolaire. L'objectif des enseignantes est bien sûr l'acquisition par leurs élèves des connaissances qui leur permettront dans l'immédiat de réussir les examens, et dans le futur d'avoir un emploi. Cependant, cette acquisition de connaissances n'est pas possible sans que s'établisse, entre l'enseignante et ses élèves, une relation, basée sur le respect et la confiance. On peut qualifier cette relation d'affective. Etre enseignante, c'est d'abord être capable d'établir une telle relation qui permettra à l'élève d'expérimenter des comportements, d'acquérir des valeurs qui sont, d'une part, autant de pré-requis à l'acquisition des connaissances scolaires et, d'autre part, nécessaires pour vivre dans la société québécoise. Une telle relation peut être établie parce que les enseignantes considèrent leurs élèves comme des personnes à part entière, et qu'elles ont confiance dans leurs capacités.

3.2 Selon les parents

Il faut dès maintenant préciser que lors de la rencontre avec des parents allophones, nous avons senti chez eux une certaine réticence à répondre directement à nos questions concernant les professeurs de leurs enfants et le professeur idéal. Il est possible qu'ils aient, malgré les précautions de l'équipe de recherche, perçu ces questions comme une demande de critiquer ou d'évaluer la performance des enseignantes. Ce qu'ils auraient refusé, tacitement, de faire. Ceci explique que leur commentaires soient moins nombreux dans la présente section.

Comme chez les enseignantes, la caractéristique, qui est énoncée le plus fortement et le plus fréquemment par les parents, est celle qui a trait à la relation affective entre l'enseignante et ses élèves. Une telle attitude de la part de l'enseignante se manifeste à tous les moments de la vie scolaire: lors des apprentissages, lors des interventions disciplinaires, lors des loisirs, etc.

> "Les profs qui font leur travail pas juste parce que c'est leur travail mais parce qu'ils aiment les enfants." - "Un prof qui aide et comprend." - "Chaque enfant est un cas particulier, et les profs, aujourd'hui, l'ont réalisé." (E,pa,1,F)

> "Un prof qui est intéressant. S'il (l'enfant) aime son prof, c'est déjà gros." - "Je n'aime pas un professeur qui manque de chaleur, j'aime qu'il te fasse sentir qu'il aime ton enfant." - "Un prof qui s'implique et qui ne joue pas la comédie." - "J'ai le souvenir d'une religieuse qui aimait les enfants. Il y avait de l'amour en elle. C'est bien beau d'enseigner, le contact c'est important. (....) Autrefois, le prof c'était l'autorité et maintenant le prof c'est un ami. C'est mieux comme ça. On avait peur du prof autrefois." - "Il joue avec eux autres, même après l'école. Des fois, il passe par la ruelle et il voit les jeunes jouer au hockey, il va jouer avec eux. Il se met en costume de bain et se baigne avec eux le vendredi à la piscine. Ça les enfants aiment bien ça, cette complicité-là." (E,pa,2,F)

"Un prof qui aime les enfants. Un prof. qui a une relation de tendresse avec les enfants." (E,pa,1-2,F)

Essentiellement, les composantes de cette relation sont les mêmes que celles qui ont été énoncées par les enseignantes. Cette relation est basée sur le respect de soi et des autres.

"Un prof qui ne manque jamais de respect envers les enfants. Un prof qui ne crie pas après les enfants. Un prof qui donne l'envie de marcher avec lui." - "Pour moi, un prof qui crie, c'est de l'impuissance." (E,pa,1-2,F)

"L'enfant peut pas être encouragé à aller à l'école si le professeur n'est pas parlable et s'il crie tout le temps." (E,pa,1,F)

"Le respect des autres, c'est important et elle (enseignante) fait beaucoup ça." (...) "Elle veut qu'ils soient responsables, c'est bon." (E,pa,1,F)

"J'aime pas un prof qui crie des noms aux enfants comme: 'mon écarté', 'mon imbécile'." (E,pa,2,F)

Une telle relation permet aux élèves d'acquérir l'autonomie et le sens des responsabilités nécessaires à la réussite scolaire. A défaut de compétence, certains parents affirment même que cette seule relation peut permettre d'éviter l'échec, et son absence le provoquer.

"Un prof qui apprend aux enfants à affronter des peurs et à avoir confiance en soi." - "Dans la classe, le prof leur montre à s'organiser; à la maison il faut faire la même chose." (E,pa,1-2,F)

"Je ne veux pas d'un prof qui détruise l'autonomie que son enfant a acquise depuis qu'il est à l'école. Un prof a beau être compétent, mais s'il n'est pas capable d'établir une bonne relation avec les enfants, c'est foutu." - "Mon fils et ma fille ont vécu une année platte en 2ième, mais avec un prof qui aimait les enfants, alors il n'y a pas eu de dégât." (E,pa,1-2,F)

> "Ils s'occupent du bien-être de nos enfants, pas seulement de l'éducation." - L'amour de l'école, c'est le succès. Il (l'enfant) nous parle de l'amour de ses professeurs de l'école." (...) "Si tu aimes le professeur, tu as de la satisfaction, et c'est là que ça avance."(E,pa,1-2,A)

Les parents allophones accordent de l'importance à la relation affective entre l'enseignante et ses élèves, mais ils l'expriment différemment. Au lieu d'affirmer que les enseignantes doivent aimer les enfants, ils disent qu'il est important que les enfants aiment leur enseignante ou l'école.

Bien qu'importante, voire déterminante dans la réussite scolaire des enfants, la relation affective entre l'enseignante et ses élèves n'est cependant pas la seule responsable de cette réussite. Les parents souhaitent aussi que les enseignantes soient compétentes en pédagogie et dans les matières qu'elles enseignent. La réussite scolaire des enfants ne se fait pas sans efforts, et les enseignantes doivent les motiver en utilisant différentes pratiques pédagogiques.

> "Un prof qui veut alimenter les enfants en connaissances et non les sous-alimenter." - "Un prof qui pousse les enfants et qui les nourrit." - "Un prof qui fait travailler les enfants, individuellement, en équipe et en groupe." - "Un prof qui diversifie ses moyens, qui est intéressante, qui sache innover, qui écoute les enfants tellement que parfois tu as l'impression que tu n'as plus de vie privée." - "J'ai toujours peur que mon enfant tombe l'année prochaine sur un prof qui n'est pas capable de la nourrir. Elle peut développer des problèmes de comportements." - "Un prof qui a l'art de casser le rythme, c'est un vrai pédagogue." (E,pa,1-2,F)

> "Je me souviens d'un professeur d'anglais qui variait ses méthodes. Il nous apportait toutes sortes de choses pour nous intéresser." - "Un professeur qui varie ses méthodes. Elle essaie des choses, elle s'ajuste aux enfants. Un professeur qui parle à l'enfant et lui explique le pourquoi." - "Dans la

> classe de mon autre fille, le prof leur raconte beaucoup de choses qui se passent dans le monde. Tout ce que ma fille peut apprendre, j'ai rien contre." (E,pa,1,F)

> "Il (l'enseignant) valorise les bons résultats, c'est important aussi pour mon enfant. Quand il remet les notes, il lui dit: 'Tu es championne'. Elle aime ça." - "L'école maintenant ne valorise pas assez ceux qui sont bons. Ceux qui ont des belles notes sont moins valorisés ... on valorise plus ceux qui font des efforts et, ceux qui sont bons, on leur dit moins souvent Bravo." (E,pa,2,F)

> "J'aime ça quand le prof insiste de ne pas faire de fautes quand ils écrivent, même si ce n'est pas (la classe de) français. C'est important de savoir bien écrire dans toutes les matières." (E,pa,2,F)

Non seulement les enseignantes doivent "alimenter" les élèves, tant en variant le contenu que les méthodes, mais elles doivent aussi prendre en considération les caractéristiques du milieu qui peuvent influencer la performance, et ne pas pénaliser les élèves pour les difficultés qu'ils ont à affronter.

> "J'aime un prof qui ne condamne pas tout de suite les enfants car ils vivent toutes sortes de choses à la maison." (E,pa,2,F)

> "Un prof qui ne met pas un enfant à part parce qu'il n'a pas de père ou de mère." - "Un prof qui prend le temps d'aller voir l'enfant pour savoir pourquoi il ne fait pas son travail." - "Un prof qui n'oblige pas un enfant à faire un travail s'il sait que l'enfant ne va pas." (E,pa,1,F)

Il faut retenir ces deux éléments: ne pas "sous-alimenter" les enfants et tenir compte de ce qu'ils vivent dans la famille. Les enseignantes insistent aussi sur ces deux éléments importants de l'adaptation de l'enseignement.

Selon les parents, entretenir une relation affective avec ses élèves ne doit pas empêcher l'enseignante d'exercer une certaine discipline. Les parents sont conscients que les caractéristiques du milieu exigent cette discipline, et qu'elle est nécessaire à la réussite scolaire de leurs enfants. Il s'agit d'une discipline qui concerne à la fois les comportements et le travail. D'ailleurs dans le chapitre suivant, nous constaterons que les élèves énoncent eux aussi l'importance d'une certaine discipline.

> "Un prof qui impose le respect." - "C'est une prof qui a une bonne discipline et qui est douce." (E,pa,1,F)
>
> "Là, en quatrième année, elle les fouette par ce qu'ils vont être en cinquième année. J'aime mieux qu'elle soit comme ça, qu'elle soit sévère parce que là c'est le temps qu'ils s'assoient ..." (E,pa,1-2,A)
>
> "Une école avec de la discipline, c'est important. Dans le quartier, si on regarde les enfants, il y en a de très agités et d'autres pas du tout. La discipline, il faut en avoir, et ici il y en a." (E,pa,1-2,F)
>
> "J'ai vu tout de suite que c'était un bon professeur: elle est juste assez sévère." (E,pa,1,F)

Dans les entrevues, les parents affirment avoir conservé de la majorité de leurs professeurs un souvenir de discipline trop sévère, et d'inaccessibilité. Par contre, maintenant les enseignants établissent une relation affective avec les enfants, tout en faisant régner une certaine discipline. Ce qui était alors l'exception est maintenant plus généralisé. Les enseignants ne sont plus qu'autorité et coercition. Ils sont devenus des guides, des amis plutôt que des maîtres. Si le changement est considérable chez le corps professoral, il n'est cependant pas total. Il y a encore des enseignants qui s'imposent aux élèves comme des maîtres, et qui établissent avec eux des relations distantes basées sur l'autorité. Plusieurs des citations précédentes

démontrent que les parents que nous avons rencontrés ne désirent plus de tels professeurs pour leurs enfants.

Quant aux parents allophones, on se souviendra que leur conception de l'école les prédispose peu aux communications avec les enseignantes. Bien qu'ils conçoivent le rôle des parents comme important dans la réussite de leurs enfants, la culture et la langue semblent empêcher qu'une collaboration s'instaure facilement entre eux et les enseignantes. Sous certains aspects, leurs conceptions de l'école et de leurs propres relations avec les enseignantes ressemblent à celles que les parents francophones avaient avant que leurs perceptions des enseignants se transforment.

Les parents considèrent qu'ils ont un rôle important à jouer dans la réussite de leurs enfants. Cependant ils ne pensent pas qu'ils en sont les seuls responsables; le rôle des enseignantes est aussi déterminant. Chacun, parent et enseignante, possède des qualifications qui lui sont propres, et c'est leur action concertée qui permettra de résoudre les difficultés, de favoriser la réussite scolaire de l'enfant. La connaissance intime que les parents ont de leurs enfants leur permet de suggérer certaines pratiques qui favoriseraient les apprentissages.

Ils insistent donc sur l'importance de la relation entre eux et les enseignantes. Cette relation doit être à l'image de celle que les enseignantes entretiennent avec leurs enfants, c'est-à-dire qu'elle doit être caractérisée par le respect des enseignantes à l'égard des parents, pour ce qu'ils sont. Ils apprécient que les enseignantes tiennent compte des caractéristiques du milieu, de ses difficultés, des efforts que les parents font. On retiendra donc, des citations qui suivent, que les parents estiment une enseignante qui ne les méprise pas, qui communique avec eux bien que, pourrait-on ajouter, elle soit une enseignante et pas forcément du même milieu qu'eux.

"J'aime un prof qui sait écouter le parent quand il vit une situation familiale difficile." - "Dans certaines écoles, le prof prend même pas le temps de te dire Bonjour!, même si tu te démènes comme une folle. (...) Les professeurs ont voulu organiser une grosse fête pour les parents bénévoles. Les parents ont refusé. On travaille ici pour se faire plaisir. On veut pas d'une grosse fête organisée à l'avance. Ça nous mettrait mal à l'aise. Un sourire, un merci, lorsqu'on se croise dans le corridor, c'est tout ce qu'on veut. On ne veut pas que les professeurs pensent qu'on travaille ici pour avoir quelque chose. On travaille parce que ça nous fait plaisir, pour que les enfants nous reconnaissent dans la rue et nous disent: 'Bonjour, la maîtresse de la bibliothèque!'" (E,pa,1,F)

"Moi, ce que j'aime, c'est qu'elle communique. Elle nous parle de notre enfant tout de suite quand on vient le chercher à l'école, ou par téléphone. Elle attend pas juste le bulletin." - "Un bon prof, c'est un prof qui te dit ce qui ne va pas, et qui va pas le cacasser aux autres." (E,pa,1,F)

"Un prof qui communique tout de suite avec les parents s'il voit que l'enfant a des problèmes de comportement en classe. Moi je le connais bien, mon enfant, et je sais comment le prendre. Je pourrais dire au professeur comment faire." - "Un prof aime bien avoir un mot quand l'enfant arrive en retard à l'école; je ne verrais pas pourquoi nous ne pourrions pas avoir un mot, nous aussi, quand notre enfant est gardé en retenue et qu'il est en retard. Le téléphone ça existe. On serait moins inquiète aussi." - "Il t'avertit de ce qui se passe en classe à propos de ton enfant. Quand il le voit changer, il te le dit. Moi aussi, je le voyais changer, mais quand tu es deux à penser comme ça, tu te dis t'es pas la seule à penser ça." - "C'est pas une personne distante, toujours un beau Bonjour! Il ne fera pas semblant de ne pas nous voir sur la rue." (E,pa,2,F)

En résumé, les parents, tout comme les enseignantes, trouvent essentiel qu'une enseignante puisse d'abord établir une relation affective positive avec ses élèves. Cette relation est fondamentale et elle conditionne les chances de réussite scolaire. Les enseignantes

doivent favoriser chez l'enfant l'acquisition du respect de soi et des autres, de l'autonomie, de la discipline. Elles doivent aussi, en utilisant des méthodes diversifiées, faciliter l'apprentissage de connaissances diversifiées. Le milieu de vie des élèves et des parents possède des caractéristiques propres dont les enseignantes doivent tenir compte dans leurs relations avec ceux-ci. Par leurs pratiques relationnelles et pédagogiques envers les enfants, et en collaborant avec les parents, les enseignantes assurent le succès scolaire des enfants.

3.3 Selon les élèves

Pour les élèves, tout comme pour les enseignantes et les parents, la relation affective est importante. Cette relation a une qualité et une importance particulières parce que les enseignantes écoutent ce que les élèves ont à dire, ce qu'ils vivent, ou plus exactement parce que les élèves ont la certitude d'être écoutés et de ne pas être jugés. Ils sentent que l'enseignante s'engage réellement face à eux, qu'elle n'est pas seulement un maître. Pour les élèves du premier cycle, on a l'impression que l'enseignante est un peu comme un parent: elle s'occupe de leur bien-être, les console, les récompense. Pour les élèves du second cycle, l'enseignante serait plutôt une confidente, une amie. Les notions de respect et de confiance sont encore présentes, et elles sont jouxtées à celle de complicité. Des commentaires des élèves, on retient qu'ils ont l'impression d'être quelqu'un, d'être importants aux yeux de leurs enseignantes. Rappelons que, chez les enseignantes, la conception des élèves comme des personnes à part entière avec qui on peut discuter ressort aussi des commentaires.

> "Elle nous laisse jouer quand on travaille bien." - "Des fois, elle nous console. Des fois elle demande des questions, mais quand on veut pas répondre, elle nous dit de pas répondre. Elle nous demande pourquoi on a pleuré." - "Je l'aime beaucoup parce qu'elle est toujours fine avec les enfants." - "Elle est fine et j'aime ça venir à l'école." (E,él,1,F)

"C'est un prof avec qui tu peux parler de tout et tu te sens pas gêné avec. C'est un ami. (...) C'est quelqu'un qui t'écoute." - "Il est très fin avec nous. Il nous aime. Il est très sportif. Il nous donne des temps libres plus que les autres. Il s'inquiète de nous." - "C'est un super bon prof, il est plaisant, il rit toujours, il nous parle. Il prend le temps de nous parler quand il y a un problème. C'est le meilleur professeur du monde." - "Il est très gentil, très accueillant et très drôle aussi. Je trouve qu'on est chanceux d'avoir un prof comme lui." - "Il est super-comique. Il est cool et beaucoup attaché après nous et moi je suis d'accord." - "Je l'aime bien car il n'a pas peur de dire ce qu'il pense. Il aime raconter sa vie et nous parler de ses loisirs." - "Le meilleur prof c'est quelqu'un qui t'aime et qui t'aide." (E,él,2,F)

"Le prof idéal, c'est un prof qui écoute, qui comprend, qui accepte des opinions différentes, qui donne des devoirs et des leçons, pas trop." - "(Le prof idéal, c'est) un professeur qui a bon caractère, pas trop sévère et qui ne crie pas trop fort." - "Des fois, elle est sérieuse, des fois elle est amusante, mais la plupart du temps ce qu'on dirait qu'elle est le plus, c'est gourmande." - "Moi, je trouve qu'elle est gentille avec nous. Elle est honnête, elle dit pas des menteries qu'elle va jamais faire. Par exemple, elle nous dit qu'on va faire une sortie et on la fait." - "Elle tient ses promesses, elle fait ce qu'elle dit. Sauf des fois, elle dit 'je vais t'égorger', mais elle le fait pas." - "Elle a beaucoup de coeur." (E,él,1-2,F)

"Elle est gentille." - "Elle est belle." - "C'est le meilleur prof que j'ai eu depuis que je suis au Canada." (E,él,2,A)

"Je l'aime quand elle ne se fâche pas de moi." (E,él,1,A)

L'importance de ces caractéristiques prend plus de force lorsqu'on compare les dires des élèves sur les enseignantes qu'ils apprécient, à leurs commentaires sur celles qu'ils ont moins aimées.

"C'est un prof qui ne rit jamais." - "C'est un prof qui nous prend pour des bébés." - "C'est un prof qui crie tout le temps et qui nous dit: 'tu comprends jamais rien'." (E,él,2,F)

Dans le chapitre sur la conception de l'école, on se souviendra que certains élèves disent fréquenter l'école pour mieux réussir leurs vies d'adultes. Les élèves estiment leurs enseignantes non seulement pour la qualité des relations interpersonnelles, mais aussi pour la qualité de leurs interventions pédagogiques, ou si l'on veut pour les efforts qu'elles font afin qu'ils réussissent. Ils apprécient de percevoir chez leur enseignante qu'elle croit qu'ils peuvent comprendre, apprendre, et qu'elle les trouve bons (encouragement, récompenses). Ils apprécient qu'elle y consacre de l'énergie et du temps en multipliant les explications. Il faut retenir ce fait que les élèves attendent d'une enseignante qu'elle répète à plusieurs reprises les explications, car il se retrouve dans toutes les entrevues réalisées avec des élèves. Donc, ils peuvent apprendre si on respecte leur rythme. Plus encore, dans ces conditions ils aiment les apprentissages que l'enseignante leur propose, ils aiment apprendre.

> "Je l'aime parce qu'elle est fine, elle m'aide dans mes travaux." - "Je l'aime parce qu'elle nous fait faire beaucoup de sorties." - "Je l'aime parce qu'elle nous apprend de nouvelles choses." - "Je l'aime quand elle nous donne des dictées, parce que je veux apprendre le français beaucoup." (E,él,1,A)

> "Moi, je l'aime beaucoup parce qu'elle veut nous faire apprendre beaucoup, parce qu'elle veut qu'on aille en deuxième année." " Moi je l'aime parce qu'elle nous donne des travaux, puis après elle nous donne des récompenses." - "Je l'aime parce qu'on travaille beaucoup et elle nous fait forcer pour aller en deuxième année." - "Moi, je l'aime parce qu'elle nous donne toujours quelque chose à faire." (E,él,1,F)

> "Elle a de l'humour, elle est gentille, elle m'aide beaucoup, elle m'explique quand c'est nécessaire." - "Elle a une bonne attitude. Elle invente des travaux que j'aime. Aussi parce qu'elle nous fait faire un travail de plus que les autres: un livre." - "(Le professeur idéal, c'est) un professeur qui fait des projets spécieux (sorties, livres, etc.)." - "Elle nous récompense beaucoup." (E,él,1-2,F)

"Il nous aide quand on a de la misère. J'aime quand il nous encourage. Il est fin." - "Il nous explique bien et longtemps. On peut même l'obstiner." - "C'est mon meilleur prof Il explique jusqu'à temps que tu réussisses. (...) Je comprends bien, il explique bien." - "Ça fait deux ans que je l'ai. Lui nous explique souvent, souvent. J'ai jamais eu un professeur comme lui. C'est quelqu'un qui t'aide et qui t'aide." - "C'est un prof qui prend le temps de t'expliquer ce que tu as à faire." - "C'est quelqu'un qui nous apprend toutes sortes de choses, pas juste des maths." - "Il dit pas: 'Tu comprends pas encore'. Il va nous ré-expliquer. Son objectif, c'est de nous faire passer." (E,él.2,F)

"Elle nous aide quand on a un problème et nous dit de bien étudier." - "Elle nous aide beaucoup en français pour pas faire de fautes." - "Elle nous explique beaucoup et bien." - "Elle nous garde des fois après la classe si on a pas fait nos devoirs ou si on n'a pas bien compris." - "Elle nous encourage, elle nous dit: Essaie, tu vas l'avoir." - "Elle est gentille, elle nous donne des récompenses comme l'argent scolaire." - "Elle enseigne bien, elle sait bien ce qu'elle fait." (E,él,2,A)

Faut-il s'en surprendre, les élèves démontrent une très grande cohérence en exposant les caractéristiques d'enseignants dont ils n'ont pas apprécié "l'attitude pédagogique".

"C'était un prof qui nous tordait le bras, qui nous donnait des coups de règle, qui chiffonnait nos feuilles, qui brisait nos crayons." - "Elle nous aidait jamais. Elle nous disait: 'J'ai expliqué, c'est à toi de comprendre'." - "C'est un prof que quand on comprenait pas, elle disait: 'Je répète pas pour les sourds'." - "C'est un prof, qui nous faisait toujours faire la même affaire." (E,él,2,F)

Les élèves ont conscience qu'ils ne sont pas parfaits, qu'ils sont parfois indisciplinés et qu'ils ont besoin d'être rappelés à l'ordre. Ils n'en veulent pas à une enseignante qui les rappelle à l'ordre, qui les gronde. C'est même le contraire, à condition qu'elle ne le fasse pas gratuitement et qu'elle soit juste. Aucun élève n'apprécie une

enseignante qui crie fort après lui. Cela fait peur, et les enfants ont aussi, pensons-nous, l'impression d'être traités avec mépris.

> "Elle avait bon caractère, elle était pas sévère, elle criait pas trop fort. Quand elle criait, elle nous envoyait dans le coin, à genoux. Puis cinquante secondes après, elle disait: 'Reviens t'asseoir à ta place, puis si tu fais encore une autre bêtise ça va être une minute'." - "Les profs que j'ai eues avaient toutes bon caractère. Avoir bon caractère, c'est partager son sens de l'humour, pas trop sévère, puis quand elles crient, elles crient pas fort, fort, fort." (E,él,1-2,F)

> "Il n'est pas sévère. Il dit ce qu'il a à dire." - "C'est quelqu'un qui chicane quand c'est le temps de chicaner et après c'est fini." - "Il n'a pas de chouchou, il est juste pour tout le monde." (E,él,2,F)

> "Elle se fâche quand on en a besoin." - "Elle nous dit 'Va jeter ta gomme', et on n'écrit pas cinquante fois 'Je ne mâcherai plus de gomme'." - "Elle ne crie pas quand elle est fâchée, elle nous regarde et après on arrête. Des fois elle dit: Arrête!" - "Elle nous a pas chicanés quand on a perdu le ballon sans faire exprès." - "Elle nous chicane pas lorsqu'on oublie nos devoirs à la maison. Elle nous dit de les rapporter l'après-midi." (E,él,2,A)

Les élèves donnent des contre-exemples d'une enseignante dont les interventions disciplinaires n'étaient pas appréciées. Il s'en dégage une impression d'injustice et de non-confiance.

> "C'est un prof qui avait des chouchous et qui chicanait pas les bonnes personnes." - "C'est un prof qui punissait tout le monde même s'il y en avait juste un qui avait pas fait correct." - "C'est un prof qui nous écoutait pas et qui nous faisait faire du piquet pour rien." (E,él,2,F)

De l'ensemble des citations précédentes, on peut dégager certaines attitudes ou certaines valeurs que les élèves privilégient chez les enseignantes: le respect, la confiance, la complicité, la persévérance, la bonne humeur, l'honnêteté, la disponibilité, l'affection. On peut aussi

dégager certains attitudes qu'ils n'apprécient pas: crier fort, l'injustice, l'irrespect, la violence physique, la non-confiance dans leurs capacités d'apprendre.

On constate que certaines attitudes des enseignantes permettent, d'abord, l'établissement d'une relation affective positive (respect, honnêteté, confiance) qui aura, par la suite, des répercussions sur les apprentissages des élèves. Ceux-ci seront encore mieux disposés envers les apprentissages si l'enseignante respecte leur rythme, leur façon d'apprendre, et qu'elle les gratifie d'encouragements et de récompenses.

Nous verrons, dans le chapitre sur l'adaptation de l'enseignement que la façon dont les enseignantes conçoivent leur enseignement correspond, sous plusieurs aspects, aux conceptions énoncées dans ce chapitre par les parents et par les élèves.

3.4 Résumé

Selon la conception que se font les enseignantes, les parents et les élèves d'un bon enseignant, il y a une caractéristique sur laquelle tous s'entendent: la nécessité que l'enseignant entretienne une relation positive avec ses élèves. Cette relation est caractérisée par le respect (de soi et des autres) et la confiance (avoir confiance dans les capacités des élèves et leur donner confiance en eux).

Par ailleurs, les enseignantes insistent sur la transmission aux élèves de valeurs ou d'attitudes: valorisation des études, respect, autonomie, humour, etc. Les parents apprécient un enseignant qui considère les particularités de chaque élève, qui sait faire respecter la discipline et utilise des pratiques pédagogiques variées afin de stimuler les élèves. De plus, le bon enseignant doit entretenir de bonnes relations avec les parents (informations, salutations). Quant aux élèves, ils affectionnent un enseignant qui répète ses explications, qui les encourage et qui applique la discipline avec équité et respect.

CHAPITRE 4

LA CONCEPTION DE L'ADAPTATION DE L'ENSEIGNEMENT

Dans cette partie du rapport, nous faisons état des commentaires des enseignantes sur l'adaptation de l'enseignement au milieu. Certaines caractéristiques de l'adaptation de l'enseignement ont déjà été abordées dans les chapitres précédents. On se rappellera, par exemple, que les enseignantes y affirment que leur rôle est de transmettre aux élèves les connaissances et les valeurs requises pour vivre dans la société québécoise. Pour ce faire, il est nécessaire que l'enseignante porte une attention particulière tant aux traits culturels qu'aux caractéristiques individuelles des élèves qui influencent l'acquisition de ces connaissances et de ces valeurs, car c'est sur cette base qu'elle conçoit ses interventions, inter-personnelles et pédagogiques.

4.1 Connaître ses élèves

Dans le second chapitre, nous avons affirmé que les enseignantes conçoivent différemment, selon qu'elles sont en milieu francophone ou allophone, le milieu d'origine de leurs élèves. Le milieu défavorisé francophone est caractérisé par le manque de culture alors que le milieu allophone est caractérisé par la différence culturelle.

En milieu francophone, un des manques qui préoccupent prioritairement les enseignantes est celui de la faible valorisation de l'école par le milieu. Pour motiver leurs élèves, les enseignantes doivent d'abord changer chez ceux-ci certaines valeurs et conceptions: d'abord celle qu'ils ont de l'école, bien sûr, mais aussi celle qu'ils ont de l'enseignante. Selon les citations qui suivent, ces changements ne peuvent s'opérer que si les enseignantes établissent une relation positive avec leurs élèves. Il nous semble que l'enseignante, avant de changer chez un enfant sa perception de l'école, doit d'abord modifier sa

conception de l'enseignante qui, tout comme les autres adultes du milieu, représentent pour lui l'autorité. Elle opérera ce changement en s'engageant personnellement auprès de l'enfant et en lui démontrant de l'affection.

> "Il n'y a pas grand chose de riche dans le milieu. (...) Il faut des périodes d'études et de loisirs parce qu'il y a rien à la maison. Les enfants n'ont pas le goût de produire parce que dans ce milieu personne ne les encourage, ne les motive. Il faut diminuer le ratio afin de pouvoir s'arrêter à chacun. Tant que cela sera pas fait, on arrivera à rien. (...) Il faut qu'il y ait comme une espèce de grande relation qui s'établisse avant de pouvoir ..., et cela ne se fait pas en grand groupe. C'est dur pour un professeur , tu peux pas raconter ta vie, dire tes valeurs à un grand groupe. Ça se fait, mais c'est pas facile. T'as pas besoin de faire ça dans un milieu dit ordinaire, parce que la famille a des valeurs sûres, solides. Alors qu'eux autres n'ont pas de valeurs sûres et solides. (...) Il faut qu'il y ait un contact individualisé, très très près." (E,en,2,F)

> [J'essaie de changer la perception de l'adulte qu'ont les enfants. A la maison, les parents ont de la difficulté et sont surtout une figure d'autorité. Je tente d'équilibrer entre autorité et affection. (...) La diversité des adultes, c'est une richesse. Certains adultes sont froids et mauvais. Il faut leur faire découvrir la diversité, les passions des autres. (...) Je valorise le rêve parce qu'il faut que les enfants aient de l'espoir, qu'ils croient à quelque chose, qu'ils essaient de le réaliser. (...) Quand je dis que je veux semer le doute chez eux, c'est que je veux les amener à être critiques, parce que les enfants tranchent tout noir et tout blanc dans ce milieu.] (E,en1-2,F)

En milieu allophone, la situation est différente. Les enseignantes constatent que le milieu de la majorité de leurs élèves, issus de cultures du Sud-Est asiatique, valorise fortement l'école et le travail, tandis que le milieu des élèves hispanophones ne valorise pas autant

l'école. Selon les enseignantes, ces deux cultures n'accordent pas la même importance aux études et aux loisirs. Conscientes des différences entre le milieu et l'école, certaines d'entre elles insistent plutôt sur les ressemblances que sur les différences. Cependant, il nous semble, si on se rappelle les dires de ces enseignantes cités au deuxième chapitre, qu'elles aussi, tout comme les enseignantes en milieu francophone, veulent se différencier des adultes du milieu soit en valorisant plus les études (milieu hispanophone), soit en insistant sur l'importance du jeu pour les enfants (cultures du Sud-Est asiatique).

> "On dirait que les hispanophones sont moins studieux que les Asiatiques. On a moins besoin de pousser sur les enfants asiatiques pour arriver à quelque chose. (...) Les petits Québécois s'attendent souvent à ce que le prof leur donne les réponses tandis que les autres, ils cherchent les réponses. Il a fallu un peu de temps pour habituer les Québécois à chercher. (...) On a des choses en commun, on parle surtout de nos ressemblances davantage que sur les différences. En parlant de ce qui est pareil, peut-être que ça va aller mieux, il va y avoir moins de conflits. Il faut voir le positif et amener les enfants à voir le positif et à se poser des questions." (E,en,2,A)

> "Souvent on a l'impression que ces enfants-là, il faut qu'ils restent à la maison, ils vont pas jouer dehors. Ils sont toujours en contradiction. Pendant les congés, on leur dit: 'Va jouer dehors', alors que les parents leur disent 'Non, reste à la maison et travaille dans tes livres'. Il doit y avoir à un moment donné des conflits assez importants. Plusieurs semblent travailler à la maison, aidant à la couture; ils le disent lorsque le thème des métiers est abordé. Ceci est plus propre aux Asiatiques. Alors que chez les hispanophones, c'est différent. Il en est de même pour les priorités à l'égard de l'école. (...) Je sais que pour les Asiatiques en général, l'école c'est très important, le rôle de l'enseignant est aussi très important, (on est un peu) comme sur un piédestal." (E,en,1,A)

Pour préparer leurs interventions pédagogiques, les enseignantes se préoccupent aussi des connaissances acquises par les élèves dans leur milieu respectif. Elles constatent qu'ils n'ont pas les connaissances préalables nécessaires pour réaliser les apprentissages prévus dans les programmes. Il est important de souligner qu'il s'agit d'un manque de connaissances, et non pas d'un manque de capacités intellectuelles.

En milieu allophone, les connaissances dont ne disposent pas les élèves sont identifiées principalement d'ordre linguistique; cependant, nous croyons qu'elles ne sont pas strictement linguistiques. Apprendre une autre langue, d'autres mots, c'est, par l'intermédiaire de la langue, prendre connaissance de réalités culturelles. Il nous faut peut-être considérer les classes d'accueil pour les quatre et cinq ans, dont il est question dans la citation suivante, davantage comme des classes "d'introduction culturelle" que comme des classes d'apprentissage de la langue.

> "C'est différent d'un milieu québécois au niveau du contenu des programmes. On nous demande avec cette clientèle-là d'atteindre les mêmes objectifs qu'avec une clientèle régulière. Je pense que ce n'est pas tout à fait normal. Avant, il y avait des classes d'accueil quatre ans et après cinq ans. Déjà l'enfant avait une petite chance de rattraper juste un peu de vocabulaire pour arriver en première année avec un bagage, peut-être pas identique, mais qui déjà se rapproche de celui du petit Québécois. Ils ont coupé les classes quatre ans, c'est certainement pas ça qui va aider les enfants à arriver avec le même bagage que les autres. Donc atteindre les mêmes objectifs, je veux bien, mais je me dis on fait ce qu'on peut. " (E,en,1,A)

En milieu francophone, on considère que les connaissances dont ne disposent pas les élèves sont surtout des connaissances plus générales et pas exclusivement linguistiques.

> "Le contenu est moins important que le contenant. Je peux passer n'importe quel contenu s'il est fait de façon à ce que les enfants aiment ça. (...) Je crois que les élèves de 6e ne sont pas prêts à recevoir le même programme que les autres élèves, et pas parce qu'ils ne sont pas capables, mais parce qu'ils ne sont pas prêts. Ils n'ont pas le cheminement voulu. Par exemple, on doit faire appel, en lecture entre autres, à du connu afin que les enfants comprennent, mais ici quand tu fais appel à du connu, pour eux c'est de l'inconnu. C'est comme si on disait: 'Je vais faire un jardin, mais je n'ai pas labouré'. C'est difficile pour les graines de pousser. On saute une étape." (E,en,2,F)

Quel que soit le milieu où elles travaillent, les enseignantes portent une attention particulière non seulement aux caractéristiques culturelles, mais aussi aux caractéristiques individuelles des élèves. L'identification, par le système scolaire et par l'enseignante, des spécificités de comportement et d'apprentissage, de même que des interventions professionnelles nécessaires à cet égard, sont importantes.

> "Il faut que le prof sache lire les attitudes de ses élèves, et en milieu allophone, cette lecture de l'enfant est un peu différente. (...) J'ai un beau groupe d'élèves cette année, ils sont super fins, je trouve ça très très agréable. C'est sûr que j'ai des enfants en difficulté d'apprentissage. Mais des gros problèmes de comportement cette année, je n'en ai pas. Il y a certains enfants que j'ai identifié pour un travail particulier, des enfants inhibés, qui ne parlent pas, qui ne disent pas un mot, il faut que je les surveille. Des enfants qui ne t'écoutent pas, il faut que tu ailles les chercher." (E,en,1,A)

Sur ce point, certaines enseignantes en milieu francophone souhaitent que le "système" leur fournisse plus d'informations sur les élèves qui ont des troubles d'apprentissage ou de comportement, de façon à être à même d'intervenir plus efficacement auprès de ces enfants.

> "Mais il y a un problème au niveau de l'école, du système. Pour l'école, il y a quarante-quatre élèves de signalés, mais en réalité il y en a le double. Par exemple, dans ma classe cette année, sur quatre élèves (3 TGA, 1 MSA), il y en avait trois qui ne m'ont pas été signalés, bien qu'ils étaient identifiés. Les dossiers n'ont pas suivi. (...) Si au moins je savais ce qu'il y a dans les dossiers des enfants, je pourrais mieux intervenir, mais on n'a pas accès à ces dossiers." (E,en,2,F)

Pour les enseignantes en milieu francophone, il appert que les interventions des professionnels de la consultation pour résoudre ces difficultés de comportement ou d'apprentissage constituent une priorité. Sans la résolution de ces difficultés, elles croient qu'aucun apprentissage ne sera vraiment fructueux.

> "Se centrer sur les apprentissages, ça ici, c'est comme vendre des frigos en Alaska. C'est déphasé, il y a d'autres choses à faire avant. Le Plan de Relance n'a rien apporté: il donne une psycho-éducatrice, il enlève un psychologue. (...) C'est pas parce que tu prends un V-S le matin que c'est adapté, que ça devient viable. (...) Quand une travailleuse sociale prend un mois et demi à régler un cas parce qu'elle est là une fois par semaine; quand un DF a soixante enfants à voir dans l'année, dans l'école, et qu'il te voit une fois par semaine, une demi-heure, c'est sûr que ça change pas grand chose. Moi, je crois pas à ça." (E,en,2F)

Les enseignantes en milieu allophone affirment aussi l'importance du soutien de ces professionnels. Bien qu'elles aient constaté que ces services sont limités et devraient être plus abondants, ces enseignantes nous sont apparues plus satisfaites du soutien qu'elles obtiennent.

> "Le soutien qu'on a, c'est le matériel (scénarios). Il y a deux DF, mais c'est pour le premier cycle. Si ça va bien au premier cycle, ça va mieux aller au deuxième cycle. (...) Les autres intervenants (orthophoniste, psychologue) sont surtout au premier cycle et à l'accueil. (...) J'aimerais avoir encore une enseignante-ressource." (E,en,2,A)

Cependant à cause de difficultés de communication propres aux relations avec ce milieu, tel l'unilinguisme fréquent des parents, la situation est plus complexe et les interventions des enseignants ou des professionnels d'autant plus nécessaires et délicates.

> "Le milieu multi-ethnique est différent du milieu québécois, entre autres, pour le suivi des enfants. Ici, des fois, tu as l'impression que tu leur (aux parents) demandes des choses qu'ils ne comprennent pas et qu'ils acceptent parce que c'est l'école. Pour une lettre de référence en orthophonie ou en ortho-pédagogie, c'est pas sûr que les parents savent vraiment ce qu'ils signent. Tu as beau téléphoner, c'est très très difficile. La même chose pour les enfants avec des problèmes de comportement, c'est difficile de nuancer et de passer par les interprètes, c'est pas pareil comme quand toi tu peux utiliser leur langue et trouver les mots justes. (E,en,1,A)

Bien qu'ils soient destinés d'abord à l'élève et lui procurent un soutien dont il ne pourrait disposer autrement, ces services professionnels ont aussi des répercussions sur la qualité des relations entre l'enseignante et ses autres élèves. L'enseignante peut porter une attention plus suivie aux autres élèves.

> [Les intervenants sont importants. Psychologue, psycho-éducateur et travailleur social devraient être présents à l'école tous les jours. Sinon, les enfants sont dans le corridor et personne n'intervient lors des crises.] (E,en,1-2,F)

> "Il y a aussi le CP-ortho qui vient travailler lors des ateliers. Je trouve ça important, ça me permet de jeter un regard particulier sur chacun des enfants." (E,en,1,F)

Quoiqu'elles en déplorent les limites actuelles, les enseignantes en milieu défavorisé apprécient grandement ces services professionnels, d'autant plus qu'elles sont souvent les mieux placées pour en discerner

les besoins et les bénéfices. Selon elles, ces services sont une composante essentielle de l'adaptation de l'enseignement au milieu défavorisé.

En résumé, les enseignantes trouvent important de connaître les principales difficultés, culturelles et individuelles, que leurs élèves rencontrent dans le monde scolaire, afin de concevoir des interventions, inter-personnelles et pédagogiques, adaptées à l'individu et au groupe. Ces difficultés sont:

- les différences de valeurs entre l'école et le milieu (valorisation de l'école ou des jeux),
- le manque (F) ou la différence (A) des connaissances culturelles.

Ces difficultés ont toutes la même caractéristique: si elles ne sont pas résolues, les autres apprentissages ne peuvent être réalisés. La première difficulté sera résolue en établissant avec les élèves une relation affective positive pour les motiver à entreprendre des apprentissages. Pour résoudre les difficultés relatives aux connaissances, les enseignantes "enrichissent les apprentissages". On peut donc affirmer que l'adaptation de l'enseignement comprend un volet relationnel et un volet cognitif.

Par ailleurs, certains élèves peuvent ressentir des difficultés d'apprentissage ou de comportement qui exigent des services professionnels que les enseignantes ne peuvent leur fournir; le soutien de professionnels est alors nécessaire pour procurer à ces élèves toutes les chances possibles de résoudre leurs difficultés et permettre à l'enseignante de rester attentive de façon individuelle à chacun des élèves de sa classe.

4.2 Motiver les élèves

Motiver les élèves est considéré par les enseignantes comme important, et elles se consacreront à cette tâche selon des modalités différentes s'il s'agit du milieu francophone ou du milieu allophone. Nous avons vu qu'une majorité des parents du milieu allophone valorisent fortement les études. Dès lors, la tâche des enseignantes à cet égard est moindre qu'en milieu francophone où les parents valorisent faiblement les études. Cependant, cette motivation, quel que soit le milieu, a le même fondement: la qualité de la relation entre une enseignante et ses élèves. Au chapitre précédent (3.1), nous avons vu les principales caractéristiques de cette relation: affection, confiance, authenticité.

En milieu francophone, la motivation des élèves est réalisée grâce à une combinaison de moyens. Tout d'abord, il y a la relation affective positive que l'enseignante établit avec ses élèves. Cette relation procure à l'élève une raison de fournir des efforts pour mieux réussir: faire plaisir à son enseignante. Cependant, comme l'indique la citation suivante, cette relation est un simple déclencheur, il ne faut pas s'y limiter. Il s'agit de motiver l'élève afin qu'il entreprenne une démarche qui doit, ultimement, le mener à l'autonomie.

> "Je ne sais pas si les élèves font quelque chose parce que c'est moi, ou parce qu'ils réalisent que c'est pour leur bien. Il faut leur montrer que quand tu le fais pour le prof, tu l'as d'abord fait pour toi. Rendre l'enfant responsable de lui-même. L'enfant peut décider, comme avec certains profs, de faire quelque chose à cause de l'autorité du prof, mais lorsqu'un enfant le fait pour faire plaisir au prof, il y a déjà un pont de créé avec quelqu'un, une relation. Plus le prof fait réaliser à l'enfant que lorsqu'il fait des choses pour faire plaisir, c'est pour se faire d'abord plaisir, plus je fais faire à l'enfant un pas vers l'autonomie." (E,en,2,F)

En milieu allophone, nous savons que les enseignantes accordent une grande importance à la qualité de la relation qu'elles ont avec leurs élèves (3.1). Cependant, dans les données recueillies lors des entrevues, nous ne pouvons pas discerner avec autant de précision la fonction de cette relation; nous croyons qu'elle est sensiblement la même qu'en milieu francophone: faire aimer l'école par l'intermédiaire de l'affection à l'égard de l'enseignante. La seule valorisation que les parents portent aux études ne serait pas nécessairement suffisante. Pour qu'elle soit fructueuse, il faut qu'elle soit secondée par la relation affective entre l'enseignante et ses élèves. Rappelons-nous que des parents allophones ont affirmé plus haut qu'il est important que l'enfant aime son professeur, et que l'amour de l'école c'est le succès (3.2).

Si l'on conçoit la relation affective comme un déclencheur, il est alors nécessaire de la seconder: il faudra donc lier les apprentissages à du connu, et utiliser du renforcement (verbal et matériel). En effet, faire en sorte qu'un apprentissage, aussi bien à l'étape de la mise en situation qu'à celle de son développement ou de sa conclusion, fasse référence à une réalité connue de l'enfant, c'est s'assurer de capter l'attention de celui-ci, et de susciter son intérêt. C'est là un élément fondamental dont les enseignantes tiennent compte, comme nous le verrons, depuis la planification de leur enseignement jusqu'à l'objectivation. Les enseignantes permettent ainsi à l'élève de passer du connu à l'inconnu, de ce qu'il sait déjà à ce qu'il doit apprendre.

> "Je les aide à faire des liens entre ce qui se vit ici et (ce qu'ils ont vécu) dans leur pays d'origine. Le thème de la science-fiction les intéresse beaucoup: venir d'ailleurs, aller ailleurs. Eux aussi viennent d'ailleurs. C'est un thème qui les touche de près." (E,en,2,A)

> "Souvent j'essaie de partir de ce que l'enfant m'apporte pour présenter les choses où je veux l'amener, les choses que je veux développer." (...) "On a arrêté de travailler surtout avec les collections, pour adopter les scénarios faits avec l'enseignante-ressource parce que, par exemple, *Prisme* est québécois et assez loin de notre clientèle. C'est bon d'en faire quelques textes comme ceux de Vigneault et de Leclerc, ça les familiarise avec la culture québécoise, mais par contre c'est très loin d'eux et de leurs préoccupations. On a plutôt essayé de tabler sur ce qui est près d'eux, quitte à compléter après avec d'autres choses qui leur sont moins familières." (E,en,1,a)

Pour relier un apprentissage à une réalité proche des élèves, les enseignantes s'en remettent beaucoup à leur expérience. Ainsi, elles savent qu'en cours d'année, il y aura des thèmes incontournables que les élèves voudront absolument aborder: l'Halloween, Noël, les saisons, etc. De plus, elles portent une attention particulière aux commentaires des enfants, qui permettent d'identifier des préoccupations plus ponctuelles auxquelles elles peuvent se référer lors des apprentissages: ouragans, jeux olympiques, etc.

L'utilisation de la stimulation verbale ou matérielle ou, si l'on veut, de différentes formes de renforcement positif, varie selon les valeurs présentes dans chaque milieu. En milieu francophone, les enseignantes considèrent que travailler en fonction d'une rémunération ou d'une récompense est une valeur très présente: on donne l'exemple des enfants qui commencent très jeunes à travailler comme livreurs. Dans la citation suivante, il faut remarquer qu'une récompense matérielle est jugée importante, mais que ce n'est pas là sa seule forme possible. Toute activité qui n'est pas prévue ou coutumière est autant, sinon plus, appréciée. En fait, les récompenses varient selon les enseignantes: repas au restaurant, périodes de jeux, congés de devoirs, etc. Le lecteur retiendra aussi de cette citation que le renforcement positif ne sert pas uniquement à souligner un accomplissement, mais qu'il est aussi l'occasion d'indiquer les améliorations à apporter.

> "On doit toujours partir de quelque chose que l'enfant a bien fait. Il y a toujours un plus et aussi quelque chose qu'il faut améliorer. Il faut valoriser le groupe et l'élève le plus possible. Voir le progrès, les efforts, et leur proposer des défis. Montrer à l'enfant où il est et où il devrait aller. Au début de la semaine, je leur annonce toujours ce qu'on va apprendre. Mais il faut aussi prévoir des imprévus. Par exemple, ils ont très bien travaillé depuis quelques jours et je leur dis: 'Aujourd'hui, il fait beau, on prend du temps pour aller jouer une bonne partie de ballon'. Ils adorent ça et c'est très motivant pour les enfants. (...) La motivation et la stimulation c'est très important. (...) Lorsque je travaillais dans un milieu plus favorisé, j'arrêtais en février de récompenser matériellement les enfants. Ici, c'est différent, c'est important. Ils vont travailler tellement fort pour une récompense. Dans un autre milieu, ils sont tellement habitués à avoir toutes sortes de choses." (E,en,2,F)

En milieu allophone, les enseignantes sont unanimes quant à l'importance de l'encouragement verbal, cependant elles diffèrent d'opinion quant à l'utilisation des récompenses matérielles. Une enseignante du premier cycle croit que ce système ne correspond pas aux valeurs du milieu et, par conséquent, elle n'utilise que le renforcement positif verbal. Par contre, une autre enseignante, qui, elle, appartient au second cycle, a instauré un système d'argent scolaire grâce auquel les élèves peuvent obtenir une dispense de devoirs. D'après ce que nous avons constaté en classe, les élèves appréciaient ce système. On pourrait en conclure que la pertinence d'un tel système dépend de l'âge des élèves, mais nos données ne permettent pas de l'affirmer avec certitude.

> "Je crois aussi en la stimulation en terme d'encouragement verbal du prof: que l'enfant soit fier pour lui: c'est différent des écoles francophones où on l'encourage par des récompenses. Je donne des récompenses matérielles pour des enfants identifiés en difficulté d'apprentissage ou de comportement. Je le fais dans certains cas. Ici le milieu valorise beaucoup l'effort, ils encouragent

> l'enfant sans nécessairement donner une récompense matérielle. Ma façon de faire est plus en harmonie avec le milieu. (...) Les enfants sont habitués à travailler pour bien réussir." (E,en,1,A)

On peut donc retenir qu'adapter son enseignement requiert d'abord d'une enseignante qu'elle motive ses élèves à l'égard des travaux qu'ils ont à accomplir. Pour ce faire, l'enseignante établit une relation affective positive avec ses élèves. De plus, elle apporte un soin particulier à lier les apprentissages à des réalités connues des élèves, ou à des réalités qu'elle croit susceptibles de susciter leur intérêt. Enfin, elle fait en sorte de maintenir la motivation ainsi instaurée en utilisant, selon les milieux, le renforcement positif verbal ou matériel.

4.3 Favoriser l'autonomie

Motiver les élèves à réaliser des apprentissages grâce à une relation affective peut susciter chez ces derniers une certaine dépendance. Il s'agit là d'une préoccupation dont plusieurs enseignantes nous ont fait part. C'est peut-être pour cette raison qu'elles insistent fortement sur l'importance de les rendre autonomes.

Quel que soit le milieu d'origine des élèves, allophone ou francophone, les enseignantes constatent que ceux-ci ne disposent pas de certaines connaissances pouvant constituer autant de préalables à la réalisation des apprentissages prévus dans les programmes. Les enseignantes ne peuvent donc pas se limiter à enseigner le contenu prévu dans les programmes. Il leur faut enrichir leur enseignement pour procurer à leurs élèves les moyens et les connaissances nécessaires à l'acquisition de ce contenu. L'adaptation de l'enseignement serait donc à l'opposé d'un enseignement à rabais, il serait un enrichissement, une diversification de celui-ci.

> "Il faut enrichir la culture des enfants, ils sont sous-alimentés. On leur demande de produire comme s'ils avaient tout un bagage de connaissances. Souvent les évaluations de la CECM ne partent pas du vécu des enfants, pas du vécu de mes enfants. Par exemple, la mise en situation d'un examen en écrit sur des vacances au bord de la mer... ils ne l'ont jamais vue la mer!(...) Moi, j'essaie de leur donner des connaissances de toutes sortes en leur racontant des choses sur différents sujets. (...) La musique, les arts plastiques devraient être obligatoires. Il faut les sortir de leur coquille. Le monde, c'est pas juste le hockey. (...) Adapter, ce n'est pas diminuer le contenu mais l'enrichir. Les enfants ont tellement faim qu'il faut les gaver de connaissances et leur donner le goût de goûter à autre chose." (E,en,2,F)

Nous croyons que ce commentaire, bien que provenant du milieu francophone, peut aussi s'appliquer au milieu allophone. Ainsi, lorsque les enseignantes en milieu allophone affirment qu'il faut apprendre la culture québécoise aux élèves (2.1), il s'agit en fait de leur apprendre nos réalités avec les différentes significations qu'on leur attribue, et d'étendre leur champ de connaissances.

Proposer un apprentissage aux élèves sans leur donner, d'une part, les connaissances nécessaires à la compréhension des réalités auxquelles se réfère l'apprentissage et, d'autre part, les moyens nécessaires pour le réaliser, c'est les vouer à l'échec. Enrichir un apprentissage ne signifie pas seulement diversifier les connaissances mais aussi procurer les moyens, les méthodes nécessaires pour l'accomplir. Il s'agit de fournir aux élèves les conditions requises pour exercer l'autonomie: connaissances et méthodes.

Il importe aux enseignantes d'amener les élèves à adopter une méthode de travail, et ceci afin de pouvoir d'eux-mêmes trouver des solutions aux difficultés qu'ils rencontrent. Dans un premier temps,

elles leur proposent donc une méthode, et elles s'assurent qu'ils l'appliqueront adéquatement. Par la suite, elles accepteront qu'un élève utilise une autre méthode que celle qu'elles ont suggérée, à la condition que cette autre méthode lui permette d'atteindre l'objectif fixé. Munir l'élève d'une méthode de travail est l'étape centrale d'un processus qui, débutant par la motivation, conduit l'élève à l'autonomie.

> [Je fonctionne par résolution de problèmes. Par exemple, il y a toujours au moins un devoir par semaine en résolution de problèmes: lire, sélectionner les informations, regrouper les informations, faire des hypothèses, résoudre et conclure. (...) Je favorise l'auto-évaluation par les élèves. (...) Les enfants n'ont pas la capacité de s'organiser parce qu'on les organise. Donc c'est important dans un premier temps de leur donner une méthode de travail, puis dans un second temps de développer l'autonomie.] (E,en,1-2,F)

> "Au niveau des sciences, j'ai une démarche expérimentale avec les enfants. Je pars des enfants: on fait des hypothèses. Dans le fond ce qui est important en sciences, c'est d'amener l'enfant à se questionner, à trouver des moyens d'arriver lui-même à trouver des réponses à ses questions. Moi, je privilégie ça actuellement. Donc j'axe plus mes sciences sur la démarche que sur donner des connaissances en sciences." (E,en,1,A).)

> "Les enfants voient qu'il y a des moyens pour apprendre à lire, c'est pour ça que je leur demande: 'Comment tu as fait pour trouver cette réponse là?'. Ça donne des idées aux autres." (E,en,1,F)

Si les données recueillies permettent d'établir clairement l'importance accordée par l'ensemble des enseignantes à l'acquisition par leurs élèves d'une méthode de travail, nous ne pouvons en tirer une conclusion aussi certaine pour le travail individuel ou de groupe. Certaines enseignantes privilégient le premier, d'autres le second. Il nous semble que chaque enseignante opte pour l'un ou l'autre type de

travail, en fonction de l'analyse qu'elle fait des élèves composant sa classe (besoin de développer l'individualisme ou la collaboration), et que cette analyse n'est pas nécessairement basée sur des caractéristiques provenant du milieu mais plutôt sur des caractéristiques individuelles, dont l'âge. On ne peut donc dire du travail individuel, pas plus que du travail en équipe, qu'il est plus adapté à un milieu ou à un autre. Cependant, on peut retenir des citations suivantes, que ces deux types de travail peuvent permettre à l'élève d'acquérir une plus grande autonomie.

> "Moi, je fonctionne en équipe, parce que au niveau de première, c'est vrai que les enfants sont très individualistes. Mais je trouve ça important, cela fait partie d'une de mes priorités, d'amener des enfants à travailler en équipe, de partager. Je m'en sers beaucoup en début d'année pour aider, parce qu'on a des écarts. On a des enfants très faibles. Je trouve que c'est stimulant de pouvoir travailler à deux, puis l'un aide l'autre qui est en difficulté. Je l'utilise beaucoup. (...) C'est important pour un enfant qui a un peu de difficulté de savoir qu'il peut compter sur l'aide d'un ami et pas toujours sur le prof. Ça peut devenir une stimulation pour l'enfant en difficulté." (E,en,1,A)

> "Je trouve important que les élèves travaillent seuls, se calment, se concentrent. Il y a ma façon d'être qui est importante, je me sens pas bien quand les gens travaillent beaucoup en équipe, et longtemps. Je suis un individualiste probablement. Donc ça fait probablement que je valorise ça. Puis je pense qu'à 11-12 ans, un enfant doit être capable de s'asseoir et de travailler, de produire quelque chose. Ce n'est pas nécessairement: 'Je te félicite, c'est bien beau'. Je peux arriver et dire: 'C'est pas mal, mais il faut que tu corriges ça'." (E,en,2,F)

Autonomie signifie ici être capable de prendre son apprentissage en main, de le réaliser par soi-même. Pour parvenir à ce but, l'élève est soutenu dans sa démarche par un guide: l'enseignante. C'est une démarche qui exige du temps, et l'enseignante doit respecter le rythme de l'élève qui a, tel que mentionné précédemment, -plus de connaissances à assimiler et de compétences à acquérir qu'un élève de milieu favorisé. A ce sujet,

le lecteur se souviendra des commentaires des élèves qui disaient apprécier une enseignante qui prend le temps d'expliquer, "qui répète jusqu'à temps qu'on comprenne" (3.3). Resitués dans ce processus menant à l'autonomie, ces commentaires prennent toute leur signification. Il ne s'agit pas pour les élèves d'assimiler passivement, voire avec paresse, les connaissances que leur répéterait inlassablement l'enseignante, mais bien d'avoir suffisamment de temps, d'une part pour assimiler ce contenu "enrichi" et, d'autre part, pour maîtriser les moyens d'accomplir de façon autonome les apprentissages proposés.

> "C'est important de transmettre les valeurs en terme d'autonomie au niveau de la connaissance. Car si l'enfant fait une démarche pour apprendre, ça a plus de chance de lui rester que si c'est moi qui lui dis une règle et qu'il l'applique. Moi je suis là pour le guider." (E,en,1,A)

> "L'autonomie ne vient pas sans erreur. Il faut leur laisser le temps de faire les choses. On peut recommencer souvent et même si on se trompe, on apprend. C'est pas facile parce qu'il y a des enfants qui ont besoin de se faire dire quoi faire parce que, peut-être, ils se le sont fait dire depuis longtemps. Alors tu ouvres la porte, tu leur dis: 'Organise ton travail pour que tu te comprennes'. Certains ont pour réaction: 'On peut faire n'importe quoi'. Mais dans un deuxième temps, ils réalisent que ce n'est pas faire n'importe quoi." (E,en,2,F)

> "J'essaie de travailler fort pour donner plus d'autonomie aux enfants. Je trouve que les enfants sont très dépendants de moi, bien que c'est normal en première année, mais il arrive un temps où il faut que ça change. C'est sûr que lorsqu'ils posent une question, je leur réponds par une autre question. Je travaille beaucoup à ce qu'ils ne lèvent pas la main pour tout. Tu as beau avoir des consignes claires et précises, quand ils sont habitués à avoir le support de l'enseignante, c'est difficile pour eux. En écrit, ils ont davantage de moyens de se dépanner. C'est en lecture qu'ils ont plus de difficultés même si on leur montre différentes stratégies. Maintenant, je leur dis: 'Avant de demander de l'aide, quelles questions peux-tu te poser?' (...) Il y a l'autonomie dans la méthode de travail et dans le comportement. J'essaie de leur montrer les deux." (E,en,1,F)

Tel qu'illustré par cette dernière citation, les enseignantes trouvent nécessaire que leurs élèves acquièrent une autonomie autant dans la méthode de travail que dans le comportement. Or, si l'on examine les justifications énoncées par les enseignantes pour que leurs élèves acquièrent une autonomie dans la méthode de travail, on constate que ces raisons ne sont pas nécessairement reliées aux caractéristiques du milieu d'origine des élèves: on peut les appliquer à tout élève. Il faut voir là une autre indication du fait que les enseignantes ont à l'égard de leurs élèves de milieu défavorisé les mêmes attentes qu'envers des élèves de milieu favorisé. De plus et surtout, l'acquisition de l'autonomie est la confirmation pour les enseignantes que les élèves ont assimilé les connaissances et les moyens nécessaires pour atteindre les objectifs des programmes ou, si l'on veut, que les pratiques pédagogiques et relationnelles des enseignantes ont porté été fructueuses.

Cependant, en ce qui concerne l'autonomie acquise dans le comportement, on peut relier les justifications énoncées aux caractéristiques des élèves et de leurs milieux d'origine. Plus particulièrement, deux éléments de la discipline comportementale sur lesquels les enseignantes insistent, qu'elles soient en milieu allophone ou francophone, peuvent être reliés à des caractéristiques du milieu. D'une part, il y a l'importance qu'elles accordent à expliquer aux élèves les raisons de leurs interventions disciplinaires. D'autre part, elles insistent aussi sur l'importance, tant pour elles que pour leurs élèves, d'une attitude calme.

Dans les deux milieux les enseignantes considèrent, bien que celles du milieu francophone l'aient exprimé plus explicitement que leurs collègues du milieu allophone, que la discipline exercée par les parents est forte et qu'elle demeure inexpliquée.

> [Dans ce milieu, ça parle fort et ça frappe. Il faut confronter le laisser-aller des parents par une discipline claire.] (E,en,1-2,F)

> "Les enfants sont réactionnaires à l'autorité. Les parents, ici, sont très contestés parce que les enfants voient des choses que dans certains milieux les autres ne voient pas. Ici, c'est ouvert, quand il y a une chicane ou une bataille, tout le monde, la rue le sait. Moi, dans la classe, je suis l'autorité pour eux. C'est plus facile avec les enfants de dire: 'Prenez votre rang sans parler', en leur disant assez fort pour ne pas avoir à le répéter. Toutefois, tu te demandes ce qu'ils ont appris. Ils ont appris que quand un plus fort te commande, tu prends ton trou. Moi, je veux pas leur montrer ça. Si j'ai tel comportement, c'est parce que je respecte mon voisin. (...) Des fois je leur dis: 'Vous parlez trop fort et moi ça me dérange. Ça vous dérange pas vous autres, je le sais. Si ça vous dérangeait, vous arrêteriez, mais moi je ne suis plus capable d'expliquer à mon bureau. Je vous le demande, je vous dis, c'est moi, je ne suis plus capable. Faites ce que je vous demande et prenez votre trou pour les quinze à vingt minutes qui viennent'. En général, c'est bien reçu. C'est mieux reçu, ça, que si j'oublie de leur dire que c'est moi qui suis fatigué, que si je les engueule et qu'ils ne comprennent pas." (E,en,2,F)

Le lecteur se rappellera que les élèves acceptent volontiers une certaine discipline, à condition qu'elle leur apparaisse justifiée (3.3). Les enseignantes trouvent d'ailleurs important de justifier leurs interventions disciplinaires, car celles-ci ne sont pas uniquement destinées à ramener le calme. Ces interventions sont aussi l'occasion d'appliquer certaines valeurs que les élèves doivent acquérir. En sachant le pourquoi, les élèves acceptent mieux les rappels à l'ordre. Au sujet de ces efforts des enseignantes pour favoriser chez leurs élèves une prise de conscience, on peut noter que, par ailleurs, la majorité d'entre elles favorise l'auto-évaluation comportementale et, parfois, scolaire. Donc, l'autonomie, c'est aussi savoir où on en est, et ce qui nous reste à accomplir.

L'importance que les enseignantes accordent à une attitude calme vise sans doute à contrebalancer la fébrilité des enfants. En milieu

allophone, plus particulièrement pour les cultures du Sud-Est asiatique, le comportement calme correspondrait aussi à une des valeurs du milieu, celle de la maîtrise de soi.

> "Je valorise le calme." (...) "Je n'élève pas la voix. Les élèves sont toujours calmes. Ça dépend de l'attitude du prof." (E,en,2,A)

> "Je crois beaucoup à l'attitude du prof par rapport au groupe. Si j'arrive calme et douce devant le groupe, je pense que j'ai un effet apaisant sur le groupe. Mon attitude devant le groupe, c'est important." (E,en,1,A)

En résumé, selon les enseignantes, l'adaptation de l'enseignement se base sur la connaissance du milieu et des caractéritiques de chaque élève et consiste à motiver les efforts et l'apprentissage de chacun. Ceci se réalisera d'abord grâce à la relation que l'enseignante établit avec l'élève, mais il importera aussi de fournir à celui-ci des activités et du matériel qui seront reliés à ses propres réalités. L'adaptation a comme objectif de fournir à l'élève les outils nécessaires (connaissances, valeurs, attitudes) qui lui permettront de réaliser par lui-même les apprentissages proposés par l'enseignante, donc de devenir autonome. Cependant, à cause de certaines caractéristiques du milieu, les interventions des enseignantes auprès des élèves ne sauraient suffire à elles seules pour que tous les élèves réussissent à atteindre leur autonomie. Dans certains cas il sera nécessaire de leur fournir le soutien de services professionnels afin de surmonter leurs difficultés d'apprentissage ou de comportement.

4.4 L'adaptation de l'enseignement du français

Les principales caractéristiques de l'adaptation de l'enseignement, énoncées précédemment, s'appliquent aussi à l'adaptation de

l'enseignement du français. Les commentaires des enseignantes nous permettent de constater qu'elles conçoivent l'enseignement du français, d'une part, en fonction des connaissances et des difficultés des élèves et, d'autre part, en fonction de l'autonomie à laquelle on veut les mener.

Dans les deux milieux, on constate que la principale faiblesse des élèves consiste en un manque de vocabulaire. On qualifie leur vocabulaire de "pauvre", c'est-à-dire que les élèves ne comprennent pas la signification des mots. Un autre constat fait par les enseignantes est la prédominance de la langue parlée sur la langue écrite. Les mots, les verbes, la syntaxe de la langue parlée sont utilisés dans les productions écrites. Il faut remarquer que les élèves allophones connaissent certaines difficultés spécifiques: le temps des verbes, les genres.

> "Ils écrivent comme ils parlent." (E,en,1-2,F)
>
> "Les élèves manquent de vocabulaire. Ils butent sur des mots très simples. C'est la faiblesse majeure." (E,en,2,F)
>
> "Plusieurs enfants ont des parents allophones, c'est la pire situation pour déformer des mots." (...) "Les principales difficultés en français sont: la pauvreté du vocabulaire, les temps de verbes, les genres." (E,en,2,A)
>
> "C'est toujours très difficile au niveau du vocabulaire dans la classe. Je pense que c'est notre handicap majeur quand on enseigne dans un milieu comme le nôtre, parce que les moindres mots deviennent une difficulté. Par exemple, nous on utilise *Défi thématique*. Avant de travailler sur la logique, il faut que j'explique tous les mots d'un problème, ou pratiquement. Il y a des termes, comme 'j'adore' -c'est quoi 'j'adore'? Eux ils entendent toujours 'je t'aime'. (...) C'est un handicap pour ces enfants, parce qu'en plus de la logique, qui est quand même pas facile, il faut d'abord qu'ils résolvent les termes avant de passer au problème.

> C'est faisable mais cela demande beaucoup d'investissement. (...) Les principales difficultés en français, ce sont: les temps de verbe, les structures de phrases, le vocabulaire, les genres. (...) On lui demande d'écrire une petite histoire, il l'écrit comme il l'a dit, alors ses mots ne sont pas à la bonne place, les temps sont à peu près inexistants: 'Hier, je joue avec ma soeur'. C'est pour ça qu'on a décidé d'axer beaucoup sur l'oral actuellement, parce que tant que la communication orale n'est pas bien acquise, je pense que l'écrit est très laborieux aussi. En tout cas, ça facilite sûrement beaucoup les choses quand un enfant est capable de s'exprimer à l'oral correctement." (E,en,1,A)

Pour les enseignantes, ces difficultés influencent la performance des élèves non seulement en français, mais aussi dans l'ensemble des matières. Il s'agit donc de difficultés que les enseignantes considèrent prioritairement dans l'élaboration de leurs interventions pédagogiques.

Bien qu'au fil de l'année ces difficultés sont cernées avec plus de précision, les enseignantes ont suffisamment d'expérience pour en tenir compte dès l'étape de la planification annuelle. Le principal point commun qui se dégage de ces différentes planifications, c'est que chaque enseignante prévoit réaliser des projets particuliers élaborés en fonction des caractéristiques des élèves, des difficultés qu'elles savent, par expérience, qu'ils rencontreront. Ces projets, en ce qui concerne plus particulièrement le français, visent à développer le goût de la lecture, à leur faire faire des exercices d'écriture, à favoriser la communication orale. Par ailleurs, ces projets ont aussi d'autres objectifs, tels ceux de favoriser la collaboration entre les élèves et la prise de responsabilité, de leur faire connaître de nouvelles réalités, d'améliorer leur "culture générale". Voici brièvement la description de certains de ces projets:

- Réalisation d'un livre par les élèves (conception, écriture, illustrations, mise en page, reliure).

- Correspondance et rencontres entre des classes francophone et allophone.

- Lecture bi-mensuelle, par l'enseignante, d'un livre de contes, aux enfants, lecture en groupe d'un autre livre, choix individuel d'un nouveau livre de contes.

- Classe-neige.

- Invitation écrite adressée aux parents à un déjeuner en classe, et réalisation de cet événement.

- Préparation et diffusion d'un spectacle de marionnettes devant les autres classes.

Le lecteur se souviendra que les élèves (3.3) énoncent la présence de ces projets spéciaux comme une caractéristique qu'ils apprécient chez une enseignante. Il nous faut peut-être considérer ces projets spéciaux non seulement comme stimulant intellectuellement les élèves, mais aussi comme contribuant à renforcer la relation affective entre ces derniers et leur enseignante. Aux yeux des élèves, l'enseignante prendrait la peine de réaliser des projets spéciaux parce qu'elle les considère capables de mener à bien ces projets.

Outre la planification de ces projet spéciaux, les enseignantes planifient leurs activités régulières en classe, par étape et par semaine. Notons que la planification est généralement réalisée en collaboration avec les enseignantes-ressources et, souvent, avec les autres enseignantes du même niveau. Cette planification concerne les thèmes qui seront abordés. Ces thèmes sont choisis en fonction de l'intérêt que leur portent les élèves et du matériel pédagogique disponible.

> "Au début de l'année, on se réunit, (les professeurs de deuxième année), et on détermine à quel moment on veut faire les scénarios. Comme 'Ma famille', on le fait toujours en début d'année, ensuite 'Les métiers', 'Les saisons'. Et pour les semaines

> libres, on essaie de trouver des thèmes qui vont être pertinents selon la période. (...) Les scénarios sont planifiés pour l'année. Habituellement, au début de chaque semaine, je planifie un peu ma semaine, ce que je fais faire chaque jour (mardi, mercredi, jeudi ...). Je répartis le travail. Je planifie plus en terme de déroulement (qu'en terme d'objectifs): Qu'est-ce que je vais faire, si je travaille ce texte-là? Bon, qu'est-ce que je vais avoir en arrière de la tête au niveau du français. Est-ce que je vais travailler plus le pluriel-singulier? Etc. C'est plutôt en ces termes-là que je planifie." (E,en,1,A)

La planification apparaît comme un outil souple par lequel l'enseignante prépare le contenu qu'elle prévoit livrer, un outil qui lui permet de s'adapter aux préoccupations immédiates de ses élèves afin de susciter leur intérêt. Par exemple la mise en situation pourra être différente de celle qu'elle avait planifiée, afin de correspondre à un événement récemment vécu par un élève.

> "En fin d'année, j'ai tout vu ce que j'avais à voir dans mon programme au lieu d'être très rigide. Je m'ajuste, je vérifie régulièrement ce que j'ai vu ou pas dans ma planification. (...) En fin de semaine, je pense à mon programme de la semaine mais je me laisse de la place pour l'imprévu. (...) Ça me dérange pas, une journée, de laisser de côté quelque chose que j'avais prévu d'enseigner pour favoriser le contact plus humain. J'essaie d'avoir l'oeil ouvert et d'écouter ce qui se passe dans le monde surtout dans les pays d'origine de mes enfants. (...) Pour faire comprendre quelque chose, souvent j'essaie de prendre des exemples de choses qu'ils peuvent avoir vécues dans leur pays ou que les parents véhiculent dans la famille. C'est pas toujours facile, mais un gros effort est fait." (E,en,2,A)

> "Je prévois une semaine de flottement pour du travail en équipe pour ceux qui réussissent et pour revoir les objectifs avec ceux qui ont des difficultés." (E,en,2,F)

Le matériel utilisé par les élèves lors des apprentissages est choisi en fonction de deux critères et, si nécessaire, on l'adaptera afin qu'il corresponde à ces critères. Le premier critère est qu'il doit, à l'instar du thème auquel il se rattache, susciter l'intérêt des élèves. De plus, il est aussi choisi en fonction des difficultés qu'il recèle: cependant, s'il doit contenir certaines difficultés, celles-ci ne doivent pas être un obstacle à l'apprentissage. L'enseignante prendra donc soin d'identifier les problèmes afin d'être sûre de procurer à ses élèves les moyens de les surmonter, et elle précisera ses consignes à cet égard, ou encore elle s'assurera de la compréhension de certains mots. Il ne s'agira pas de résoudre les difficultés à leur place, mais d'amener les élèves à trouver eux-mêmes les solutions.

> "On a eu une formation (...) qui nous a amenées à nous questionner sur le matériel utilisé et la clientèle. Moi, j'utilisais *Prisme* où on ne retrouve que la culture québécoise. Je me suis dit qu'il faudrait adapter le matériel, et de là est venue l'idée des scénarios pour être plus près des enfants. Il fallait aussi faciliter la compréhension en terme de consignes. Souvent dans les manuels québécois, les consignes sont formulées pour des enfants qui ont une bonne connaissance du français. C'était une nécessité d'adapter en terme de vocabulaire; beaucoup de travail a été fait dans ce sens. De plus, on a essayé de tenir compte de leur culture, de ce qui est près d'eux. " (E,en,1,A)

> "Les élèves manquent de vocabulaire, butent sur des mots très simples. C'est la faiblesse majeure. En lecture, on s'en rend compte aux examens de fin d'année, alors que quand on travaille ensemble, je peux expliquer des mots. Avec *Système*, il y a toujours des mots de vocabulaire qui accompagnent la leçon. Alors, avant de passer à un questionnaire sur le texte, on va prendre phrase par phrase, puis on va la décortiquer mot par mot, paragraphe par paragraphe, et on va sortir les idées. Et ils ont la feuille de vocabulaire avec ça." (E,en,2,F)

Cette préoccupation concernant le niveau des difficultés se retrouve aussi à l'égard des travaux que les élèves doivent réaliser à la maison. Ainsi, les enseignantes tiennent compte que plusieurs élèves n'ont pas, pour diverses raisons, de soutien à la maison.

> "Le travail à la maison est en référence au scénario. Ils ont quatre devoirs par semaine. Des petits devoirs, toujours des choses très simples: écrire des mots de vocabulaire. C'est une façon de les apprendre. Jamais quelque chose de complexe parce ce sont des enfants qui n'ont pas d'aide à la maison. Donc *Défi-mathématiques* ne va jamais à la maison. Depuis le début, c'est de la calligraphie. Les parents ne peuvent pas aider, c'est pas qu'ils ne veulent pas." (E,en,1,A)

> "Le cahier d'habileté à lire est fait en classe parce que c'est trop difficile pour les enfants de le faire seuls à la maison. Il y a trop de mots nouveaux dans les questions. Il faut les travailler avec eux." (E,en,2,A)

Selon les difficultés des élèves, les enseignantes confectionneront du matériel, ou elles adapteront le matériel existant aux problèmes spécifiques qu'elles prévoient. Par exemple, après avoir identifié que ses élèves ont un répertoire limité d'adjectifs, l'enseignante préconisera l'utilisation de carnets d'adjectifs où chaque élève pourra en consigner de nouveaux. Ultimement, ce matériel permet à l'élève de se débrouiller seul.

> "Dans le cahier de l'étudiant, c'est le minimum que les élèves doivent apprendre. Quand les parents voient ça, ils ne peuvent pas dire que l'enfant ne sait pas lire. Ça sécurise les parents, c'est quelque chose qu'ils comprennent. (...) Les élèves, qui ont de la difficulté, ont des cartons-syllabes. C'est pour la maison seulement. Ils les utilisent à la maison." (L'utilisation de ces cartons est expliquée aux parents qui peuvent alors les utiliser avec l'enfant) (E,en,1,F))

"Les enfants peuvent se référer de trois façons selon un système de couleurs (qui se retrouvent dans) leurs cahiers de mots, les pancartes et les boîtes-étiquettes." (E,en,1,F)

"Je ne sais pas jusqu'à quel point les enfants les regardent (les pancartes). Moi je le fais pour les enfants qui sont très visuels, qui apprennent beaucoup par le global. Je me dis que peut-être c'est un point de repère. Je pense que chaque enfant a des approches différentes. Il y a des enfants pour qui ça aide, il y a des enfants qui ne les consultent jamais. Je les fais, je les présente aux enfants dès qu'on voit une notion, je sors mon affiche, on la regarde ensemble. Je me dis, je les amène à se référer. Si je fais un travail; et je parle du pluriel, je les amène voir l'affiche, donc ils regardent, on a notre affiche, si tu as des problèmes, tu peux regarder. Mais je ne peux pas généraliser et dire que ça aide tous les élèves. C'est comme aussi les outiller pour qu'ils fassent des démarches par eux-mêmes. Je les réfère souvent aux affiches pour qu'ils y aillent par eux-mêmes." (E,en,1,A)

La planification, telle que présentée, met beaucoup l'emphase sur le milieu, le groupe. Mais il ne faut pas oublier que ces enseignantes favorisent aussi une approche individuelle. Elles connaissent chacun de leurs élèves, leurs forces et leurs faiblesses, et elles ajustent en conséquence leurs interventions auprès de chacun.

"Dans ma classe, j'essaie que les enfants retirent le plus de bénéfices dans la situation où l'on se trouve. On essaie de respecter le cheminement de chacun. Cette année, j'ai juste vingt-deux élèves, donc je peux prendre le temps de s'occuper de chaque élève. Ils savent dans quel champ ils ont besoin d'aide et ils refusent jamais de rester après la classe pour que je les aide." (E,en,2,A)

"C'est pour ça qu'on a décidé d'axer beaucoup sur l'oral actuellement, parce que tant que la communication orale n'est pas bien acquise je pense

que l'écrit est très laborieux aussi. En tout cas, ça facilite sûrement beaucoup les choses quand un enfant est capable de s'exprimer à l'oral correctement. C'est pour ça que cette année la personne-ressource, on l'a utilisée. Elle part travailler avec un groupe d'élèves dans son local, puis je travaille avec l'autre groupe. On fait la même activité, sauf qu'on a chacune douze enfants au lieu d'en avoir vingt-quatre ou vingt-cinq, ce qui nous permet de faire parler chacun, de surveiller les structures de phrases de chacun." (E,en,1,A)

L'adaptation de l'enseignement du français est contenue dans la conception de l'adaptation de l'enseignement. Ce qui signifie que l'adaptation de l'enseignement est préalable à l'adaptation de l'enseignement du français, et qu'elle doit être réalisée en respectant la même démarche et les mêmes modalités.

CHAPITRE 5

ADAPTATION DE L'ENSEIGNEMENT ET CHANGEMENT CULTUREL

Les données recueillies nous incitent à penser que considérer l'adaptation de l'enseignement sous le seul angle des pratiques pédagogiques ne saurait permettre d'en saisir tous les tenants et tous les aboutissants. Lorsqu'il est question d'adaptation de l'enseignement à un milieu donné, il est question de pédagogie et de culture. Ces deux aspects sont étroitement reliés, et il faut les examiner simultanément pour mieux comprendre le processus. C'est ce que nous entendons présenter au lecteur dans ce chapitre. Les données recueillies lors des entrevues et des observations y sont analysées à la lumière des constats effectués par certains auteurs du domaine de l'éducation quant au succès de certaines pratiques des enseignants, et à la lumière du processus de changement culturel, tel que cerné par les anthropologues.

Pour plusieurs, l'objectif de cette recherche est d'ordre pédagogique: il s'agit d'identifier les pratiques qui permettent aux élèves de mieux réussir. En parcourant les chapitres précédents, le lecteur aura remarqué que les commentaires des enseignantes, des élèves et des parents abordent tant la qualité de la relation entre l'enseignante et ses élèves que celle de la relation entre l'école (Directions, enseignants, intervenants) et les parents. A la lecture de ce dernier chapitre, le lecteur s'apercevra qu'il y est encore question de relations, et que l'identification de celles-ci y prend le pas sur l'identification des pratiques pédagogiques. Bien sûr, des pratiques pédagogiques seront présentées dans ce chapitre, mais nous estimons que leur importance réside dans le type de relations qu'elles sous-entendent, plutôt que dans leur dimension pédagogique au sens strictement scolaire du mot. Autrement dit, ces pratiques sont fructueuses non seulement par les connaissances scolaires qu'elles permettent d'acquérir, mais surtout par la compétence culturelle qu'elles procurent aux élèves. Il ne s'agit pas ici de nier l'importance des connaissances scolaires dans le succès des élèves, mais d'affirmer la primauté des relations

enseignante-élèves à cet égard et, de façon plus générale, des relations qu'un élève entretient avec les différents individus présents dans sa vie. Or nous verrons que les relations dont il est question ici ne sont pas seulement des relations inter-individuelles mais des relations inter-culturelles. Les pratiques des enseignantes réussissent lorsqu'elles ont une pertinence culturelle, et c'est cette pertinence que nous tenterons de démontrer.

Pour ce faire, nous examinerons la conception que les enseignantes se font des caractéristiques de leurs élèves, à savoir si elles sont de nature individuelle ou culturelle (5.1). Après avoir constaté dans cette première section qu'il est déterminant que les enseignantes reconnaissent l'importance des influences exercées par le milieu d'origine des élèves, nous présenterons comment elles instaurent les bases d'une relation inter-culturelle viable avec leurs élèves et comment elles commencent, ainsi, à contrebalancer les influences du milieu (5.2). C'est grâce à la qualité de cette relation que les enseignantes pourront guider les élèves à travers le processus de changement culturel (5.3). En dernier lieu, nous examinerons comment certaines pratiques d'enseignement du français sont reliées à l'essentiel des pratiques favorisant le changement culturel, c'est-à-dire pourquoi elles sont fructueuses.

5.1 L'influence déterminante de la culture des élèves

Les chapitres précédents ont permis de relever différentes conceptions qui prévalent chez les enseignantes sur le milieu d'origine de leurs élèves, sur l'école, sur l'adaptation de leur enseignement... Entre autres, la conception qu'elles ont du milieu d'origine de leurs élèves s'avère être de première importance puisqu'elles se basent sur la nature de ce milieu pour déterminer leurs pratiques.

Rappelons que les enseignantes, en milieu allophone, conçoivent que leurs élèves appartiennent à des cultures foncièrement différentes de la leur. Dès lors, les difficultés d'apprentissage sont expliquées par les différences culturelles: langues, connaissances, valeurs, comportements. Les enseignantes ne mettent pas en doute la volonté et les capacités d'apprendre de leurs élèves, au contraire, et ce d'autant plus qu'elles perçoivent le milieu d'origine de la majorité d'entre eux, issus des cultures du Sud-Est asiatique, comme valorisant hautement le travail et la réussite scolaire.

Les enseignantes en milieu francophone conçoivent, quant à elles, que la culture de leurs élèves est la même que la leur, la culture québécoise, mais que dans le cas de ceux-ci elle est caractérisée par le manque, la pauvreté (de la langue, des connaissances, des valeurs, des comportements). Ce manque établit une différence culturelle qui, bien qu'en apparence moins considérable que celle identifiée en milieu allophone, occasionne aussi des difficultés d'apprentissage. Afin que leurs élèves surmontent ces difficultés, les enseignantes en milieu allophone veulent leur apprendre la culture québécoise, tandis que celles qui travaillent en milieu francophone veulent enrichir la culture de leurs élèves. On pourrait dire qu'elles veulent toutes apprendre aux élèves la culture de la société québécoise telle qu'elles la vivent elles-mêmes et la conçoivent. Les enseignantes en milieu francophone, comme celles en milieu allophone, croient fermement que leurs élèves disposent des capacités nécessaires pour y parvenir, cependant elles pensent que certaines caractéristiques du milieu (violence, laisser-aller, lacunes dans les connaissances, etc.) peuvent influencer leurs dispositions envers l'école, envers l'enseignant et à l'égard des apprentissages.

Dans de telles conditions, les enseignantes concluent que la stricte utilisation de la démarche pédagogique "habituelle" ne suffirait

pas à l'intégration des apprentissages. Il leur faut donc, avant tout, modifier leurs pratiques pour contrer ces influences, ce qu'elles accomplissent en établissant une relation particulière avec leurs élèves et en leur fournissant certaines connaissances et habiletés pré-requises à une intégration fructueuses des apprentissages.

5.1.1 L'influence sur l'enseignante de sa propre conception des élèves

On peut supposer que la conscience des différences culturelles et la confiance dans les capacités individuelles des élèves constituent une différence fondamentale entre les enseignantes d'élèves ayant des bons résultats et celles dont les élèves connaissent un plus haut taux d'échec scolaire.

La conscience de l'influence déterminante du milieu sur la réussite scolaire des enfants ne semble pas être le propre de tous les enseignants. Dans une étude sur les relations entre l'école et le milieu, Anne Laperrière-Nguyen rapporte les réponses d'enseignants à une question sur l'origine des problèmes scolaires en milieu socio-économiquement faible. Ces enseignants

> " (...) se référaient toujours aux familles et au comportement des individus dans la famille, ce qui nous pousse à penser que dans leur perception, les facteurs individuels prévalent sur la situation sociale. Ceci implique que de l'avis des enseignantes, la condition sociale des 'défavorisés' n'est pas déterminante en tant que telle: ce sont les aptitudes et ressources de l'individu qui prédominent (...). (Laperrière-Nguyen, 1975: 47)

Cet auteur continue en expliquant que les enseignants ne cherchent pas de réponses dans les caractéristiques du milieu, car cela exigerait d'entrer en contact avec un milieu inconnu qu'ils ne savent pas comment

aborder, et où le nombre des problèmes semble de les dépasser. Les enseignants se réfugient alors dans des explications construites sur les caractéristiques individuelles: manque d'intérêt et de capacités (Laperrière-Nguyen, 1975: 50).

Cette attitude est d'autant plus susceptible de survenir que le manque de capacité et la "paresse" sont des caractéristiques généralement attribuées aux individus de milieu défavorisé francophone. Mentionnons entre parenthèses que certaines personnes attribuent aussi ces caractéristiques aux immigrants, et qu'on pourrait retrouver de tels comportements chez des enseignants en milieu allophone. Le lecteur se rappellera les propos des enseignantes les moins appréciées des parents et des élèves francophones, à l'endroit de ces derniers: "mon écarté", "mon imbécile", "tu comprends jamais rien", "je répète pas pour les sourds", "j'ai expliqué, c'est à toi de comprendre" (3.2, 3.3).

D'autres auteurs ont remarqué que les enseignants attribuent l'échec aux individus.

> "Plus précisément, on constate que la part de responsabilité que les enseignants attribuent à leurs élèves dans l'échec ou la réussite, diffère systématiquement. Alors que le succès est fréquemment attribué à la compétence des enseignants, l'échec est quant à lui fréquemment attribué au manque de capacités des élèves ou à un environnement familial pauvre. Ce transfert de responsabilité de l'échec mène les enseignants inefficaces à ne pas porter attention aux structures et aux procédures qui favorisent le succès scolaire des élèves en difficulté." (Hawley *et al.*, 1984: 33-34)
> (Notre traduction)

Le lecteur l'a sans doute constaté, il s'agit d'un cercle vicieux: les conséquences de cette conception l'alimentent. Parce qu'ils ne reconnaissent pas l'influence déterminante de la culture, ces enseignants

attribuent le faible intérêt des élèves à un manque de capacités. De plus, malgré le fait qu'ils utilisent des pratiques qui se sont avérées fructueuses auprès d'autres élèves apparemment issus de la même culture, ces enseignants constatent un fort taux d'échec scolaire qui semble confirmer leur conception première et l'inutilité de modifier leurs pratiques en fonction du milieu. Il ne faut pas négliger l'importance de l'effet produit par ce sentiment d'échec sur ces enseignants qui, croyons-nous, ont le désir d'être compétents, car il peut renforcer leurs attitudes envers les élèves.

> "Nous avons trouvé que les enseignants et les directeurs veulent prioritairement que leurs pratiques soient efficaces et fructueuses. L'apathie, le rejet et les faibles attentes qu'ils manifestent à l'égard de plusieurs étudiants sont habituellement des défenses contre un sentiment d'échec professionnel." (Comer 1980: 25) (Notre traduction)

Concevoir que les difficultés rencontrées par les élèves issus d'un milieu défavorisé sont principalement dues aux influences de ce milieu, et non pas à des caractéristiques individuelles, est donc le facteur qui pousse un enseignant à modifier ses pratiques afin de contrebalancer ces influences.

Bien connaître un autre milieu, une autre culture, exige un temps et des efforts considérables. Pour une enseignante dont les élèves, comme c'est de plus en plus le cas, proviennent d'une dizaine de cultures différentes, la tâche s'avère impossible. Pourtant les élèves composant de telles classes peuvent, grâce aux pratiques de leurs enseignantes, connaître un haut taux de succès scolaire. Il faut sans doute en conclure que l'ouverture aux influences culturelles dont fait preuve l'enseignante, et non sa connaissance détaillée de chaque culture, lui permet d'établir des pratiques fructueuses. Il ne s'agit pas ici de nier l'utilité d'une plus grande connaissance inter-culturelle car elle

permet une meilleure compréhension des difficultés éprouvées par les élèves. Il faut plutôt comprendre que son ouverture permet à l'enseignante de saisir que les difficultés rencontrées par les élèves sont dues à des différences culturelles, et lui permet d'approfondir ses connaissances de ces mêmes différences culturelles. En milieu allophone comme en milieu francophone, une telle ouverture lui est nécessaire pour modifier ses pratiques de façon à contrebalancer les influences du milieu, et ainsi permettre à ses élèves d'acquérir les connaissances et les habiletés, tant culturelles que scolaires, essentielles à la réalisation des apprentissages.

5.1.2 La force d'attraction du milieu

On peut dire qu'une culture a pour fonction, entre autres, d'organiser les relations de ceux qui en font partie avec leur environnement physique et humain. Ces relations permettent, par une utilisation concertée des ressources disponibles, la survie de tous et de chacun. Cependant la cohésion de la société, et par conséquent la survie de chacun, seront remis en question par le changement culturel qui constitue une menace potentielle.

La culture d'origine exerce une grande résistance contre tout changement, que ce soit un changement culturel (changer une coutume) ou un changement de culture (adopter une autre culture), et nous croyons que les enseignantes rencontrées sont très conscientes de la force "d'attraction" que le milieu d'origine exerce sur les enfants. Nous verrons dans la section suivante (5.2) comment les enseignantes contrebalancent cette force, mais il est utile de présenter auparavant comment elle s'exerce.

En ce qui concerne le milieu francophone, nous avons vu que les parents rencontrés valorisent les études (2.2). En effet, il est

reconnu dans la littérature (Labov, 1978: 173) que beaucoup de parents de milieu socio-économiquement faible adoptent certaines valeurs des classes socio-économiques supérieures, dont celle de la valorisation des études, même si ces valeurs peuvent être considérées comme contradictoires par rapport à leur réalité quotidienne. De plus, pour les parents, comme nous l'avons vu, l'école représente souvent l'espoir, certains diront même le seul espoir (Comer, 1988: 46), d'un avenir meilleur pour leurs enfants. Cependant, les parents ne sont pas tous de cet avis. Il est fort probable que les parents des enfants connaissant le plus de difficultés scolaires (qui peuvent aussi être les enfants les plus enracinés dans la culture du milieu) ne valorisent que faiblement ou pas du tout les études.

Dans le milieu allophone, la majorité des parents allophones du Sud-Est asiatique valorisent fortement l'école (2.2). Bien que l'échantillon soit restreint, nous croyons qu'il est représentatif sur ce point. D'une part, parce que les enseignantes nous l'ont à plusieurs reprises confirmé. D'autre part, il a été observé qu'en règle générale, les immigrants récents valorisent très fortement la réussite scolaire et économique afin de s'assurer un meilleur statut et une meilleure vie dans leur pays d'accueil; nous sommes donc en présence d'une situation différente de celle qui est vécue par les enseignantes en milieu francophone. Les enseignantes en milieu allophone veulent contrebalancer l'influence du milieu en valorisant les loisirs, contrairement à celles en milieu francophone.

Cependant, en milieu allophone, les élèves ne proviennent pas tous du Sud-Est asiatique. De plus en plus l'école reçoit des élèves issus de cultures latines, tels ceux provenant de l'Amérique centrale. Nous croyons que ces derniers, comme beaucoup d'autres immigrants, conçoivent aussi l'école comme un moyen de promotion sociale et d'intégration à la société québécoise. Par ailleurs, les enseignantes affirment que leurs élèves hispanophones diffèrent de ceux provenant du Sud-Est asiatique et

qu'ils se comparent plutôt, à certains égards, aux élèves francophones. Ainsi, le milieu hispanophone serait moins discipliné et valoriserait plus le plaisir que le travail. Malheureusement, nous disposons de trop peu de données sur cette population pour énoncer avec plus de précisions les caractéristiques des élèves et de leur milieu. Il faut d'ailleurs se garder des généralisations basées sur l'ethnie. Pour les fins de ce rapport, il nous faudra retenir seulement que les caractéristiques des élèves hispanophones se rapprochent probablement plus de celles des élèves francophones de milieu défavorisé que de celles des élèves provenant de cultures du Sud-Est asiatique.

Par ailleurs, pour les enfants, le milieu ce n'est pas seulement les parents. Il y aussi les autres adultes, les frères, les soeurs, et les pairs dont on ne doit pas négliger l'influence souvent contraire à celle des parents. Par exemple, tant en milieu francophone qu'allophone, il importe de considérer l'influence de la *gang* (des pairs), dont les leaders ridiculisent souvent les études et ceux qui y accordent de l'importance. Même les enfants de parents valorisant les études peuvent, par leurs expériences avec des pairs, facilement en venir à penser que leur milieu valorise plus le jeu que les études et le travail. Ces enfants se conformeraient à la norme du milieu pour pouvoir y vivre. Enfin, il ne faut pas oublier le faible pouvoir d'attraction de certaines écoles qui, en plus de demander de fournir des efforts, ne sont pas toujours attrayantes (vétusté des locaux et du matériel, services professionnels limités, etc.).

Puisqu'il est question ici du passage d'une culture à une autre, on se doit de considérer non seulement l'influence de la culture d'origine, mais aussi celle de la culture "d'accueil". Sinon, notre compréhension du changement ne saurait être globale. Si la culture d'origine exerce une force d'attraction, la culture d'accueil peut exercer une force de répulsion. La conscience de l'ampleur des

différences entre ces cultures, donc des changements à accomplir et de leurs difficultés, provoque un rejet de la culture d'accueil. J.P. Comer a constater ce phénomène chez des jeunes noirs américains de milieu défavorisé.[1]

> "Les conséquences de l'aliénation deviennent plus apparentes lorsque les enfants atteignent environ l'âge de huit ans. A cet âge, on attend d'eux qu'ils progressent académiquement à un rythme qui commence à dépasser leur niveau de développement. De plus, ces enfants commencent alors à saisir les différences existant entre leurs familles et celles de milieu plus favorisé: différences dans le revenu, l'éducation et parfois la race et le mode de vie. Enfin, à cet âge, les enfants deviennent plus indépendants vis-à-vis les adultes et recherchent moins leur approbation.
>
> Incapables de réussir à l'école, ces enfants commencent à concevoir le succès scolaire comme inaccessible, et ils se protègent en décidant que l'école n'est pas importante. (...) Par contre, s'ils prennent la décision de tout tenter pour réussir à l'école, ils risquent eux aussi de le payer cher: un tel choix signifie le rejet de la culture de leurs parents et de leur groupe d'appartenance." (Comer, 1988: 46) (Notre traduction)

Notons que Labov (1978: 173) a aussi constaté ce phénomène de rejet de la culture scolaire qui provoque une identification encore plus forte à la culture d'origine.

Comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents (2.1, 2.2, 3.1, 3.2 et 4), les parents et les enseignantes sont conscients que l'école et la famille véhiculent des valeurs différentes. La

---

1. Mentionnons que J.P. Comer et ses collègues du Yale University's Child Study Center ont réalisé un projet, qu'on peut qualifier d'adaptation de l'enseignement, dans deux écoles de milieux défavorisés de New Haven (Iowa). Ce projet s'est déroulé sur plus de quinze ans et a été couronné de succès (Comer, 1988: 48).

fréquentation de l'école demande donc à l'élève de faire un choix entre les deux milieux, et l'enseignante influence ce choix en autant qu'elle peut contrebalancer l'attraction de la culture d'origine et qu'elle démontre la pertinence et la possibilité d'acquérir d'autres compétences culturelles. Avant de voir comment elle y parvient grâce à la relation qu'elle établit avec les élèves, il est important de rappeler qu'elle ne peut y arriver seule. Elle ne peut atteindre certains élèves parce que les problèmes qu'ils vivent sont déjà trop graves et nécessitent des interventions professionnelles.

> "La plupart des éducateurs que j'ai rencontrés reconnaissent qu'un enseignement et des apprentissages de qualité ne peuvent être réalisés à moins que ne soient réduits les effets psychologiques et comportementaux les plus nuisibles dus aux problèmes sociaux." (Comer, 1980: 16)
> (Notre traduction)

De plus, Comer insiste sur l'importance de la concertation entre les divers intervenants. L'expérience a démontré que les interventions professionnelles concertées sont plus efficaces (Comer, 1988: 74)

5.2 Se montrer digne de confiance: le fondement d'une relation interculturelle

Lorsque deux êtres humains se rencontrent, leur relation dépend de la façon dont l'un et l'autre se perçoivent. La poursuite de la relation repose sur la façon dont on évalue ce que l'autre peut nous apporter et la volonté de cet autre de partager. La relation se poursuivra si l'on perçoit qu'il peut par ses connaissances, sa personnalité, etc., nous enrichir, au sens le plus large, et qu'il est disposé à partager. Pour qu'une relation s'établisse et progresse, il faut donc avoir confiance en l'autre.

De plus, lorsqu'il s'agit d'un changement culturel, les individus qui le proposent doivent détenir un statut particulier qui incite les autres membres de la culture à considérer la pertinence du changement. En situation de relations inter-culturelles, comme c'est le cas pour les enseignantes et leurs élèves, l'importance de ce statut est encore plus cruciale. L'étranger, qui déjà constitue une menace parce qu'inconnu, se doit avant tout d'établir ce statut particulier caractérisé par la confiance et la crédibilité.

Qu'ils soient issus d'un milieu défavorisé allophone ou francophone, les élèves proviennent d'une culture différente de la culture scolaire. Pour ainsi dire, les élèves et les enseignantes en sont à leur première rencontre. Les dispositions des élèves envers l'enseignante et les apprentissages, en français ou dans d'autres matières, sont déterminées par leur appartenance à une autre culture. Ils feront preuve de méfiance mais aussi de curiosité. Si l'enseignante parvient à établir avec ses élèves une relation fondée sur des valeurs communes à leurs cultures respectives, elle parviendra à établir sa crédibilité comme agent de changement.

La relation dont il est question ici n'est pas une relation entre adultes, mais une relation entre un adulte et des enfants, et l'on se doit de considérer cette spécificité. L'aspect affectif y est déterminant. Il ne faut pas négliger

> "(...) le fait qu'un enfant développe un fort lien émotionnel avec ceux qui prennent adéquatement soin de lui *(competent caretakers)*, habituellement les parents, et que ce lien permet à ces derniers d'aider l'enfant à se développer." (Comer, 1988: 44) (Notre traduction)

Les enseignantes doivent en premier lieu établir leur crédibilité auprès de leurs élèves et obtenir leur confiance. Sans cette

confiance, elles ne peuvent contrebalancer les influences du milieu, car elles ne disposent pas du statut nécessaire pour aider les enfants à se développer, à changer. Les enseignantes établissent leur crédibilité auprès des élèves par l'exercice d'une relation dont les principales composantes sont: la discipline, l'affection et la participation. Ces composantes sont caractérisées par différentes valeurs: la constance, le respect et l'honnêteté. Le lecteur se souviendra qu'unanimement les enseignantes (3.1, 5.3), les parents (3.2) et les élèves (3.3) reconnaissent l'importance de ces composantes de la relation et des valeurs qui les sous-tendent. Ces composantes et ces valeurs permettent qu'une telle relation s'établisse parce qu'elles sont communes à la culture du milieu et à celle de l'école.

5.2.1 La discipline

La discipline est importante parce que, sans elle, les enfants ne respecteraient ni l'enseignante, ni ses consignes; celle-ci ne pourrait aller plus loin avec eux. On peut ici penser à l'expression qu'emploient fréquemment plusieurs enseignantes au début de l'année: elles "partent leur classe serrée", au plan disciplinaire, pour relâcher ensuite leur autorité au fur et à mesure que les élèves deviendront plus responsables. Une enseignante nous disait que dans sa classe, les élèves doivent comprendre dès le début de l'année qu'ils sont tous sur le même bateau, mais qu'ils ne doivent jamais oublier qu'elle en est le capitaine (E,en,1-2,F).

Hawley et ses collègues affirment que les études sur les enseignants "efficaces" confirment l'importance pour un enseignant d'établir et de maintenir des standards comportementaux pour ses élèves.

> "Les enseignants efficaces font savoir aux élèves qu'ils considèrent très important que ceux-ci aient les comportements appropriés. Ceci est réalisé en établissant des règles et des normes de comportement claires et raisonnables, qui s'appliquent à l'ensemble des élèves. Plus particulièrement, il faut enseigner ces règles et ces normes de comportement, et en tenir les élèves responsables par un suivi systématique." (Hawley *et al.*, 1984: 22) (Notre traduction)

En tant que capitaine, l'enseignante est celle qui est la gardienne de la discipline, qui la fait régner. Elle doit être juste dans son application, tel que le demandent les parents (3.2) et les élèves (3.3). Elle se doit d'être cohérente et honnête. En justifiant ses interventions disciplinaires et en les discutant avec ses élèves, l'enseignante procure à ceux-ci des éléments essentiels pour évaluer la cohérence et la justesse de ses interventions.

Tel que les enseignantes le rappellent aux élèves, la discipline sert à la fois à respecter les autres et permet de mieux travailler (observé dans toutes les classes). Les enseignantes accordent une grande importance à une discipline comportementale, celle-ci étant pré-requise pour parvenir à une discipline dans les apprentissages. Ces deux disciplines sont étroitement reliées. Un des meilleurs exemples de ce lien, provenant de nos observations, est le suivant. Toutes les enseignantes disent, et rappellent au besoin à leurs élèves qu'ils ne doivent pas rester inactifs lorsqu'ils ont terminé un travail. Les enseignantes mentionnent alors ce qu'ils peuvent faire (compléter tels travaux, aider les autres, lire, etc.) et s'assurent que les élèves s'occupent. Au fil d'une journée, les élèves sont donc constamment occupés, bien qu'évidemment à divers degrés d'intensité afin de ne pas provoquer une fatigue indue. Une telle pratique a été identifiée comme une des caractéristiques des enseignants efficaces (Hawley *et al.*, 1984: 22).

Nous avons observé que, pour la discipline concernant l'individu plutôt que le groupe, toutes les enseignantes interviennent de façon progressive. Tout d'abord, les règles, les consignes comportementales sont exposées, et sont ensuite discutées avec les élèves. De plus l'enseignante les affichera ou les répétera fréquemment. De tels retours sur les consignes ne se produisent pas seulement au début de l'année scolaire, mais tout au long de celle-ci, car il semble important de les rappeler aux élèves et de s'assurer qu'ils ont bien compris. Par exemple, nous avons observé que, fréquemment en début de matinée, une enseignante revenait sur les comportements de la veille afin de rappeler aux élèves les améliorations survenues ou à apporter. Les élèves devaient ensuite énoncer avec précision les comportements à améliorer. Cette enseignante ne se contentait pas d'un simple "Je vais bien faire" de leur part. Elle leur demandait "C'est quoi bien faire?" (O,2,1,A).

En général, les interventions des enseignantes sont graduelles:

- regards,
- arrêt du discours et regards plus insistants,
- avertissements verbaux posés: [Là, ça fait trois fois que je te regarde. Tu n'as pas compris, alors je te le dis: 'Tu nous déranges, arrête!'] (O,2,1-2,F),
- interventions verbales fortes énonçant la faute et la sanction encourue: [C'est assez. Je suis tannée. Va-t-en, je ne veux plus te voir!] (O,2,1-2,F)

Il est important que ce déroulement soit constant afin que les élèves sachent toujours à quoi s'en tenir. Enfin, les interventions disciplinaires sont fréquemment objectivées avec l'élève, et même avec l'ensemble de la classe (O,1-2,1,A), (O,1-2,1,F), (O,1-2,1-2,F), (O,1-2,2,F). L'objectivation porte sur:

- les règlements qui ont été déterminés,
- comment l'élève y a contrevenu,
- les avertissements qui ont été donnés,
- la sanction appliquée.

La façon dont les enseignantes font régner la discipline peut être comparée à certaines caractéristiques du milieu, plus particulièrement du milieu défavorisé francophone. Le fait que son application soit expliquée aux élèves par l'enseignante rend cette méthode différente de celles utilisées dans le milieu d'origine des élèves; les parents en effet y discutent peu avec leurs enfants, au contraire des parents de milieu favorisé où, selon Gress-Azzam, l'enfant "(...) est considéré comme un individu avec qui l'adulte peut tenir une conversation intéressante." (Gress-Azzam, 1987: 7). De plus, dans les milieux défavorisés, les réprimandes surviennent souvent de façon imprévisible, alors qu'au contraire les enseignantes sont constantes dans les avertissements qu'elles donnent.

En milieu francophone l'ultime intervention disciplinaire, soit celle où sont énoncées la faute et la sanction, est faite sur un ton et un vocabulaire différents de ceux qui sont habituellement utilisés par l'enseignante et qui sont proches de ceux utilisés dans le milieu d'origine. Le ton est plus élevé, parfois près du cri. Le vocabulaire est celui du milieu dans de telles circonstances, c'est-à-dire cru. Ce mode d'intervention disciplinaire est donc semblable par son intensité à celui du milieu. Les élèves connaissent ce mode et le respectent, bien qu'ils ne l'apprécient pas s'il est trop fréquemment utilisé (3.3.). A la suite de cette intervention, l'enseignante reprend son attitude normale envers l'ensemble de la classe: ton plus posé, amical, voire blagueur. Tel que les élèves le souhaitent (3.3), ceux qui n'ont rien fait de répréhensible ne sont pas punis.

En milieu allophone, nous n'avons pas observé d'intervention disciplinaire qui se soit rendue jusqu'à une sanction. Les avertissements "préliminaires" ont suffi. Bien que de telles interventions doivent survenir, on peut supposer qu'elles sont moins fréquentes. Cette situation peut s'expliquer par les caractéristiques

culturelles de la majorité des enfants: les Asiatiques manifestent moins leurs émotions et craignent d'être ridiculisés (2.2). On peut aussi l'attribuer à la façon dont l'enseignante gère les comportements de ses élèves. Dans les deux classes observées en milieu allophone, les enseignantes ponctuent la journée de séances de "relaxation-respiration": les lumières sont éteintes, les élèves sont invités à s'asseoir bien droit avec les mains sur le pupitre et l'enseignante leur fait effectuer plusieurs inspirations-expirations profondes, puis les lumières sont rallumées et la journée reprend son cours (O,1-2,1,A) (O,1-2,2,A). Après chacune de ces séances, les élèves sont calmes. De telles séances surviennent au début des demi-journées, au retour de la récréation et chaque fois que le groupe est agité. Cette pratique a sans doute un effet préventif puisqu'elle empêche l'agitation de prendre de l'ampleur. C'est là un aspect important.

Des pratiques semblables à celle des séances de respiration ont été observées en milieu francophone, mais elles y sont nettement moins fréquentes et systématiques (O,1-2,1,F) (O,1-2,2,F). Par exemple, après avoir constaté verbalement que la classe est fatiguée ou agitée, l'enseignante demande aux élèves de se reposer sur leurs pupitres, la tête sur les bras, pendant quelques minutes. Le calme obtenu grâce à ces pauses semble moins généralisé (certains élèves demeurent agités, bien que de façon moindre) et moins durable (l'enseignante doit intervenir à nouveau) qu'en milieu allophone. Les données disponibles ne permettent pas de cerner avec certitude les raisons d'une telle différence, qui peut être attribuée aux différences culturelles ou au fait que ces pratiques ne sont pas systématiques. Etant donné que les autres pratiques disciplinaires sont caractérisées par une application constante et systématique, et qu'elles remportent un certain succès, nous aurions tendance à opter pour cette deuxième explication.

En général, les enseignantes interviennent rapidement et ne laissent pas une situation se dégrader. De même, elles appliquent les règles de façon systématique. Des études ont permis de constater que certains enseignants tolèrent plus les interruptions dues à des comportements perturbateurs lorsqu'ils ont des classes d'élèves en difficulté que lorsqu'ils enseignent à des élèves qui réussissent plus facilement (Hawley *et al.*, 1984: 33). Ce laxisme affecte la capacité de concentration des élèves, et il produit donc des apprentissages moins rentables.

Expliquer l'importance de la discipline (respecter les autres, mieux travailler), avoir des interventions régulières et enfin faire en sorte qu'elles ne s'appliquent qu'aux "coupables" sont sans doute des caractéristiques qui expliquent le succès de ces mesures, c'est-à-dire le respect des consignes par les élèves. Cependant, nous croyons que leur efficacité ne s'explique pas par ces seules caractéristiques.

Dans son étude, Labov constate que:

> "(...) les enseignants ne sont guère capables de récompenser ou de punir efficacement les membres de la culture de rues (c'est-à-dire les enfants les plus enracinés dans la culture du milieu), ni de les motiver d'une façon quelconque à apprendre." (Labov, 1978: 173)

Par conséquent, il propose d'introduire dans la classe un "intermédiaire culturel" (un jeune adulte issu du milieu et ayant reçu une formation) qui assumerait, entre autres, la tâche de "distribuer des récompenses et des punitions efficaces, capables de motiver les membres de la culture de rues, puisque les sanctions ordinaires ne les touchent pas" (Labov, 1978: 174). Selon cet auteur, cette mesure serait efficace parce que les sanctions seraient autres, et parce qu'elles seraient administrées par quelqu'un de crédible dans le milieu. Il est sans doute important que

les sanctions ou les récompenses soient significatives. Cependant, les observations nous portent à croire qu'il est plus déterminant qu'elles soient données par quelqu'un avec qui les élèves ont une relation de qualité, quelqu'un de crédible. Par ses attitudes, l'enseignant peut accéder à un tel statut. De plus, en basant l'exercice de la discipline sur des valeurs présentes dans le milieu, elle en assure la pertinence culturelle.

5.2.2 L'affection

Les pratiques disciplinaires sont d'autant plus efficaces qu'elles sont couplées d'une relation affective positive entre les élèves et l'enseignante. Une punition provenant de quelqu'un à qui on porte une certaine affection a plus d'impact que si elle provient de quelqu'un que l'on n'aime pas. Dans ce dernier cas, la punition aura comme seule conséquence de creuser davantage le fossé entre les élèves et l'enseignant, et par conséquent l'école. Un enseignant qui applique avec constance et fermeté les règles disciplinaires, sans cependant avoir établi une relation affective positive, réussit probablement à obtenir un calme relatif dans sa classe. Cependant les conséquences d'une telle attitude se limitent à ce résultat. Cette discipline ne favorise pas la valorisation des études par les élèves. Les enseignantes rencontrées ne font pas de la discipline pour de la discipline. La discipline et la relation affective constituent un seul et même moyen qu'elles utilisent pour amener les élèves à réaliser volontairement des apprentissages et ultimement à effectuer un changement culturel. Selon nos données, cette relation affective s'établit grâce au respect et à l'honnêteté dont l'enseignante fait preuve à l'égard des élèves.

Le renforcement positif est le véhicule de ce respect et de cette honnêteté. En effet, en milieux allophone et francophone, les

avertissements et les sanctions ne constituent pas les seules interventions disciplinaires. Les enseignantes soulignent aussi les efforts accomplis par les élèves, de même les progrès à faire dans ce domaine: [C'est bien, mais je veux que tu sois plus attentif] (O,1,1-2,F). Bien qu'il s'agisse là d'une pratique moins généralisée, les enseignantes utilisent aussi des avertissements qui, au lieu d'être formulés négativement, souligne de façon plus positive que certains élèves ont le comportement désiré. Par exemple, une enseignante dira: "Bravo aux amis qui ne parlent pas." (O,1,1-2,F). Ou encore l'intervention revêtira à la fois un aspect positif et un aspect négatif: "C'est le fun quand il y a des amis qui ont fini, ils vont chercher des livres pour lire. D'autres me dérangent ... ils veulent me faire fâcher." (O,2,2,F) Cette pratique mérite d'être soulignée parce qu'elle rejoint tous les élèves. D'abord, l'enseignante sert un avertissement à ceux qui dérangent, mais surtout elle souligne le bon comportement des premiers. Une telle pratique semble procurer de bons résultats particulièrement avec les élèves du premier cycle. Lorsqu'on observe un telle intervention, on saisit toute l'importance de la relation affective. Les "bons" élèves "transpirent" la fierté d'être appréciés par l'enseignante (tandis que d'autres ne le sont pas), alors qu'un certain dépit peut être ressenti chez les autres.

Par ailleurs, l'enseignante donne aux enfants des preuves d'affection (récompenses, gâteries, contacts physiques, taquineries, compliments). Les enseignantes du premier cycle, en milieu francophone, nous ont affirmé à plusieurs reprises que leurs élèves avaient un fort besoin d'affection, un besoin d'être "collés", comme si cela leur manquait à la maison. Elles répondent donc à ce besoin. Au second cycle, elles le comblent plutôt par la camaraderie et la complicité. Le lecteur se souviendra que les enseignantes (3.1), les parents (3.2) et les élèves (3.3) affirment tous l'importance de la relation affective entre l'enseignante et ses élèves. Les classes observées connaissent

bien sûr certains moments tendus, difficiles, mais l'atmosphère générale y est agréable. On n'y perçoit pas de stress, de conflits larvés ou d'animosité. L'attitude amicale de l'enseignante en est responsable.

> "De l'enfance à l'adolescence, les parents et les enseignants ont la responsabilité délicate d'être les mentors des enfants. Sans eux les enfants ne pourraient survivre et grandir. Cela est le fondement d'un puissant lien émotionnel entre, d'abord et surtout, les parents et leurs enfants et, en second lieu mais c'est tout de même important, entre les enseignants et les enfants. Ce lien est la source majeure d'influence des parents et de l'école sur les enfants." (Comer, 1980: 8) (Notre traduction)

5.2.3 La participation

Au fil des journées, et plus particulièrement lors des causeries et des mises en situation, l'enseignante s'ouvre aux élèves. Elle leur fait part de ses expériences, de sa conception du monde, de l'importance qu'elle accorde aux apprentissages, des difficultés qu'ils recèlent, du pourquoi de ses actes. Elle introduit progressivement les élèves dans son monde. Cependant, elle ne fait pas seulement que leur présenter, elle fait aussi en sorte de les faire participer à une partie de son monde: la vie en classe.

Par exemple, un enseignant profite d'une discussion sur la propreté, et en particulier sur l'importance de s'organiser si on veut une classe propre, pour faire part à ses élèves de ses impressions sur leur comportement des derniers mois et engager une discussion sur ce sujet:

> [Comment on fait pour s'organiser en groupe. Il faut d'abord se parler, communiquer et ... trouver du plaisir. Depuis deux ou trois mois, je ne trouve pas beaucoup de plaisir à être ici. Je dois toujours faire de la discipline parce que vous n'êtes pas intéressés à vos affaires d'école. L'école c'est pas toujours intéressant, mais c'est important.]
> (O,2,2,F)

En plus de la sincérité dont il fait preuve, il faut remarquer que cet enseignant persévère à aborder un problème qui perdure et qu'il essaie de le solutionner avec ses élèves. En exposant leurs points de vue et leurs réalités, les enseignantes favorisent une telle expression par les élèves (3.1, 3.3).

Au fur et à mesure que les enseignantes et les élèves expriment leur monde respectif, un échange s'instaure, basé sur le respect. Cet échange permet de développer chez les élèves un sens d'appartenance à ce nouveau milieu qu'est l'école. Qu'on soit enseignant ou élève, on ne juge pas, on ne ridiculise pas ce que l'autre a exprimé. Les enseignantes insistent beaucoup sur ce point. Elles interviendront, par exemple lorsque des élèves se moquent d'un pair, en leur rappelant cette valeur importante (observé dans toutes les classes). Il faut remarquer l'importance du respect, car il n'est pas seulement déterminant à cet étape, mais aussi à celle des apprentissages tant scolaires que culturels. Ne pas ridiculiser quelqu'un et porter attention à ce qu'il dit, c'est démontrer qu'on croit en ce qu'il est, en ses capacités. Les élèves sont donc amenés à s'engager dans ce nouveau milieu de vie qu'est l'école. Une des pratiques observées qui favorise cette intégration est sans doute celle qui oblige les élèves à résoudre eux-mêmes leurs conflits inter-personnels survenus à l'école.

Lorsqu'un conflit survient entre deux élèves, l'enseignante leur signifie qu'ils doivent le résoudre par la discussion, en privé (corridor) ou devant la classe. Elle n'intervient pas comme partie au conflit, mais elle s'assure que les élèves en soient arrivés à une entente. Ce mode de résolution des conflits a surtout été observé en milieu francophone car de tels conflits sont survenus beaucoup moins fréquemment lors des observations en milieu allophone. Néanmoins, on peut affirmer qu'il est utilisé par les enseignantes des deux milieux: de toute évidence, sa pratique n'est aisée ni pour les élèves allophones

et ni pour les élèves francophones. En milieu allophone, les individus n'expriment pas facilement leurs émotions. En milieu francophone, les conflits se règlent plus souvent par les coups que par la discussion. Peu à peu, au cours de l'année, les élèves acceptent cette pratique, bien qu'on ne puisse affirmer que son intégration soit complète. Cependant, elle a l'avantage de responsabiliser les élèves et, surtout, elle leur permet de s'engager activement dans ce nouveau milieu. De plus, les élèves sentent que l'enseignante les respecte puisqu'elle leur remet la responsabilité de résoudre leurs problèmes; elle croit en leurs capacités même s'ils ont commis des actes répréhensibles. Enfin, ils savent qu'elles ne les jugera pas sommairement, donc qu'il y a pas de risque d'injustice à leur endroit.

Les enseignantes favorisent aussi la participation des élèves à l'organisation de la vie en classe. Chaque enseignante confie des responsabilités à ses élèves (arroser les plantes, s'occuper des fenêtres, etc.). Bien que d'apparence anodine, ce système de responsabilités leur est très cher, et il contribue sans doute à ce qu'ils établissent des liens plus étroits avec le milieu scolaire. Nous avons pu constater cette importance par le sérieux qu'ils mettaient à s'en acquitter et par la fierté que chacun avait à nous dire quelle était sa responsabilité. De plus, des parents francophones nous ont affirmé que ces responsabilités sont le sujet dont leurs enfants parlent avec le plus d'enthousiasme lorsqu'ils les questionnent sur leurs activités à l'école.

En établissant une relation dont les composantes sont caractérisées par la constance, le respect et l'honnêteté, les enseignantes créent avec leurs élèves un lien basé sur certaines valeurs de la culture d'origine. En partant du milieu des élèves, elles parviennent progressivement à les faire vivre dans ce nouveau milieu qu'est l'école. Cette progression est possible à cause de la confiance qu'elles ont ainsi su instaurer. De

plus, cette confiance continuera à jouer un rôle déterminant tout au long du processus de changement culturel, car c'est grâce à elle que les élèves acceptent de se laisser guider à travers ce processus.

Avant de passer aux modalités de réalisation du changement culturel, le lecteur trouvera sans doute intéressant de savoir que certaines études ont démontré qu'un enfant doit disposer de certaines habiletés pour "survivre en tant qu'élève efficace", et que ces "techniques de survie" peuvent lui être enseignées. Essentiellement ces habiletés concernent les comportements: être attentif, participer, respecter les consignes, se comporter adéquatement envers l'enseignant et les autres élèves. Toujours selon ces études, le renforcement de ces habiletés amène une amélioration significative du rendement en lecture chez les enfants en difficulté du premier cycle (Hawley *et al.*, 1984: 25-26). Nous croyons que les pratiques des enseignantes décrites précédemment, dont la relation affective positive, permettent précisément aux élèves d'acquérir lesdites habiletés. Par ailleurs, nous y voyons une confirmation que, si l'on veut améliorer l'apprentissage du français, il ne suffit pas d'examiner les pratiques pédagogiques dans cette seule matière, mais qu'il est nécessaire d'avoir une perspective d'ensemble de la relation entre un enseignant et ses élèves.

En milieu défavorisé allophone, le cheminement serait probablement, pour les enfants hispanophones, le même que celui que nous venons de décrire pour les élèves francophones. Cependant, en ce qui concerne les enfants issus de cultures du Sud-Est asiatique, la situation diffère à cause de la forte valorisation par le milieu de l'importance des études, et du haut statut qu'on y accorde aux enseignantes. Les enseignantes ne consacrent pas autant d'efforts à la discipline puisque ces enfants sont déjà très disciplinés. Par contre, le respect, l'honnêteté et surtout les démonstrations d'affection (qui sont autres dans la culture d'origine des enfants) sont, ici aussi, importantes dans la démarche des

enseignantes pour obtenir la confiance des enfants. Cette confiance est nécessaire, non pas, comme dans le milieu francophone, pour inciter les élèves à valoriser les études, mais plutôt pour les amener à "apprivoiser" l'école, et par conséquent, la culture qu'elle véhicule. Ce qui revient à valoriser l'école en tant que lieu de changement culturel. Dans les deux cas, milieux francophone et allophone, les enseignantes visent à apprendre aux élèves une culture, d'autres valeurs, d'autres comportements.

5.3 Guider les élèves dans le changement

Dans toute relation inter-culturelle, la confiance est déterminante. Par essence, entrer en relation avec quelqu'un d'une autre culture signifie entrer en relation avec l'inconnu. On ne sait pas à quoi s'attendre puisqu'on ne partage pas les mêmes codes quant à la langue, aux comportements, aux valeurs. Sans confiance, la relation inter-culturelle est destinée à demeurer superficielle, ce qui la condamne à disparaître (on ne voit pas la nécessité de la prolonger) ou à se transformer en relation antagonique (l'inconnu subsiste et devient source de danger). La confiance que l'on accorde à quelqu'un qui a fait preuve, dans les premiers moments de la relation, de respect, d'honnêteté et plus particulièrement, dans le cas des enfants, d'affection, permet d'aller plus avant dans la relation, et ce même s'il a commis certaines erreurs d'interprétation. C'est grâce à cette confiance que les élèves acceptent de se laisser guider dans ce que nous appelons le changement culturel. Les enseignantes, quant à elles, disent plutôt qu'elles veulent "leur apprendre la vie", "le monde", "notre culture" (2.1).

Dans cette section, le lecteur trouvera d'abord une présentation des différentes étapes du processus de changement culturel, afin de

pouvoir ensuite identifier les points communs avec les pratiques des enseignantes. Par la suite, nous présenterons ces pratiques selon les deux composantes principales du changement culturel: la continuité avec la culture d'origine et l'apprentissage d'une autre culture.

5.3.1 Le processus de changement culturel

On peut définir le changement culturel comme un processus par lequel les membres d'une société révisent leurs connaissances culturelles et utilisent le résultat de cette révision pour générer et interpréter de nouvelles formes de comportement social (Spradley et McCurdy, 1975: 569). Les différentes étapes de ce processus, telles que l'anthropologie culturelle a permis de les identifier, sont présentées dans les paragraphes qui suivent. Auparavant, il faut mentionner que tout changement culturel est d'abord le fait de quelques individus qui décident de promouvoir une innovation au sein de leur culture. Le processus de changement culturel peut donc être considéré sous deux angles: celui de l'individu qui en est le promoteur, et celui de la collectivité qui le réalise. Nous verrons plus loin quels sont les facteurs qui favorisent l'acceptation du changement par une société. Cependant, en ce qui concerne les individus, il faut noter dès maintenant que vouloir changer leur culture provoque chez eux un stress certain, puisqu'ils peuvent être rejetés par le groupe. On a constaté que les individus qui réussissent, malgré ce stress, à provoquer un changement culturel possèdent généralement les caractéristiques suivantes: une ouverture d'esprit (capacité de faire des liens) et surtout une forte confiance en soi (Spradley et McCurdy, 1975: 586). Ce sont là des caractéristiques qu'on devra retrouver à la fois chez l'enseignante et chez l'élève puisque chacun est promoteur de changement: l'enseignante à l'égard des élèves et les élèves à l'égard de leur milieu.

Le processus de changement culturel comporte différentes étapes: l'invention, l'acceptation sociale, l'exécution et l'intégration (Spradley et McCurdy, 1975: 574-598). La première, celle de l'invention, se produit lorsqu'un nouveau lien est établi entre deux concepts déjà existants. Pour illustrer notre exposé, nous prendrons l'exemple de la tenue vestimentaire des femmes d'affaires. Avec le mouvement de libération de la femme, les femmes ont voulu occuper des emplois traditionnellement réservés aux hommes tel celui "d'hommes d'affaires". On sait que les hommes de cette catégorie d'emploi portent des complets trois pièces; ce vêtement est devenu le symbole de leur profession, tout comme l'attaché-case. Les femmes voulant percer dans ce secteur professionnel ont trouvé pertinent, afin de mieux s'y intégrer, d'abandonner la jupe et la robe, symboles de leur condition, pour adopter, tout en le féminisant, ce type de tenue vestimentaire, et cet accessoire. Deux concepts jusque-là séparés, "femmes" et "complet trois pièces", se sont donc trouvés reliés.

La deuxième étape du changement culturel, et sans doute la plus délicate à réaliser, est l'acceptation par les autres membres du groupe de la validité de l'invention. Ils doivent trouver que ce nouveau lien entre deux concepts est cohérent dans la logique culturelle. Pour ce faire, les autres membres doivent, chacun, refaire pour eux-mêmes le nouveau lien. Ils n'ont pas à l'inventer, mais plutôt à l'apprendre. Il s'agit bel et bien d'un apprentissage. Notons qu'une large partie des pratiques des enseignantes concernent cet apprentissage. Dans notre exemple, plusieurs membres de notre société, dont évidemment les femmes voulant faire cette carrière, ont trouvé valable la nouvelle idée "femmes/complet trois pièces". Cette "invention" pouvait leur permettre une meilleure intégration au milieu. Après avoir présenté les deux dernières étapes du processus de changement culturel, nous reviendrons à l'acceptation sociale pour exposer les facteurs qui peuvent la faciliter.

La troisième étape est celle de l'exécution. Elle survient quand les membres d'une société utilisent une invention pour interpréter leurs expériences et générer de nouveaux comportements. C'est la mise en pratique de l'invention sur une large échelle. Pour poursuivre notre exemple, on sait que les femmes d'affaires ont largement opté pour une tenue vestimentaire tenant du complet trois pièces, et qu'elles ont adopté l'attaché-case.

Enfin la quatrième étape est celle de l'intégration. L'invention s'intègre au sein de la culture; ce qui nécessite que certains autres concepts culturels soient ajustés. Cette innovation vestimentaire des femmes a occasionné une révision de notre code vestimentaire. Certains styles et certaines couleurs de vêtements ne sont plus dorénavant réservés uniquement à l'un ou l'autre sexe, ou à une catégorie d'emplois. Ainsi, quelques années plus tard, certains hommes, qui voulaient changer le rôle d'homme qui était traditionnellement le leur, ont adopté la couleur rose. C'est une couleur traditionnellement féminine qui symbolise émotivité et sensibilité, soit les nouvelles caractéristiques que ces hommes désiraient qu'on leur reconnaisse.

En examinant des cas de changement culturel, les anthropologues ont cerné certains facteurs qui peuvent favoriser la réalisation de cette étape critique qu'est l'acceptation sociale. Dans l'ensemble, l'adoption d'une invention est facilitée si elle se situe en continuité avec la culture existante, c'est-à-dire si:

- on utilise les structures existantes d'autorité (hiérarchie), et si on obtient ainsi l'appui des individus influents;
- l'invention est introduite à un moment opportun;
- la société en sent le besoin;
- on fait appel à une motivation de prestige (l'adopter c'est améliorer son statut);
- l'invention ne contredit pas brutalement les coutumes existantes.

Tel que nous l'avons présenté, le processus de changement culturel expose une modification survenant à l'intérieur d'une culture. Toutefois, la situation qui nous intéresse est différente; il s'agit du passage d'une culture à une autre. Essentiellement, le processus demeure alors le même. Cependant, au lieu de survenir une seule fois, il doit être accompli à plusieurs reprises. Les élèves doivent changer plusieurs traits culturels et acquérir plusieurs compétences culturelles avant d'intégrer la nouvelle culture. Le changement qualitatif survient grâce au changement quantitatif. Le lecteur devra se rappeler cette constatation tout long des pages qui suivent, car souvent les pratiques qui y sont présentées contribuent à ces deux types de changement, ce qui n'en facilite pas la présentation.

Des différents aspects du passage d'une culture à une autre, il faut en retenir plus particulièrement deux qui sont importants, et sur lesquels nous basons notre présentation. Tout d'abord, le changement doit se situer en continuité avec la culture des individus à qui il est proposé. Par ailleurs, à l'instar de la culture, qui est apprise, ceux qui adoptent une innovation le font par un processus d'apprentissage.

5.3.2 Changer en continuité avec la réalité des élèves

Lorsqu'elles adaptent leurs pratiques afin de les mettre en continuité avec le milieu des élèves, les enseignantes considèrent deux paramètres principaux: les dispositions des élèves et les connaissances dont ils disposent.

5.3.2.1 Les dispositions des élèves

L'enseignant est dans la situation de celui qui propose le changement culturel. Pour que celui-ci soit accepté, il doit donc mettre

toutes les chances de son côté en évaluant l'opportunité de l'apprentissage du changement. Il faut que les élèves aient une capacité d'attention et de concentration suffisante pour l'effectuer. Le facteur déterminant de l'engagement des élèves dans les apprentissages sera le comportement de l'enseignant (Hawley *et al.*, 1984: 30).

On sait, et ce point sera développé plus loin, qu'une bonne disposition des élèves envers un apprentissage peut être favorisée par le biais de références à une réalité connue. Nous avons cependant observé qu'avant même de faire appel à cette réalité, les enseignantes se préoccupent de savoir si des événements importants sont venus perturber la vie récente des élèves, ou même seulement de l'un d'eux (drame familial, chicane entre élèves, ou encore que les Canadiens ont gagné la Coupe Stanley ...). Si tel est le cas, les enseignantes abordent cet événement, ne serait-ce que brièvement, pour permettre aux élèves de s'exprimer. Sinon, il est évident qu'ils auront "la tête ailleurs". Idéalement, et cela demande parfois des merveilles d'imagination, les enseignantes effectuent des liens entre l'événement en question et l'apprentissage planifié (3.1, 4.2). Si l'événement est d'importance et qu'elles estiment que, malgré leurs efforts, les élèves ne pourront faire preuve de suffisamment d'attention, elles modifient leur planification et proposent un apprentissage moins exigeant, par exemple une activité de ré-investissement. Enfin, sur un plan plus pragmatique mais néanmoins important, notons l'influence de la collation distribuée aux élèves de milieu défavorisé sur leur capacité de concentration. On le sait, plusieurs élèves ne mangent pas toujours à leur faim, et il leur est difficile de se concentrer le ventre vide. Il faut donc retenir que les enseignantes se préoccupent de savoir si l'apprentissage est proposé à un moment opportun. En terme de processus de changement culturel, on reconnaît dans ces comportements l'un des facteurs qui favorisent l'acceptation sociale.

Un autre élément pouvant susciter l'attention et la concentration des élèves est l'attitude de l'enseignante. Hawley affirme que les enseignants efficaces font preuve d'un grand enthousiasme lors des apprentissages. Les différentes manifestations de cet enthousiasme sont:

> "a) des changements rapides et nombreux du ton de voix,
> b) des yeux grand ouverts et mobiles,
> c) de fréquents gestes démonstratifs,
> d) des mouvements corporels variés et dramatiques,
> e) plusieurs expressions d'émotion à l'aide du visage,
> f) l'utilisation de mots diversifiés,
> g) l'acceptation prompte des idées et des émotions,
> h) la démonstration d'une énergie exubérante."
> (Hawley *et al.*, 1984: 31) (Notre traduction)

Bien qu'on puisse penser qu'il s'agit là de caractéristiques individuelles innées, il semble qu'au contraire ces comportements peuvent être acquis par les enseignants, et qu'une telle formation aura des répercussions positives sur l'engagement des élèves dans les apprentissages (Hawley *et al.*, 1984: 31). Nous n'avons pas retrouvé l'ensemble de ces comportements chez chacune des enseignantes observées. Certaines étaient effectivement très énergiques, par contre d'autres avaient un style beaucoup plus calme. Cependant chacune, à sa façon, démontrait un fort enthousiasme. Par l'action ou le calme, elles savaient capter l'attention des élèves. Nous pouvons dire d'elles (pour nous y être laissé prendre et pour avoir constaté l'attitude réceptive des élèves) qu'elles sont d'excellents conteurs, et nous croyons que cela est déterminant. Les élèves francophones ou allophones proviennent de cultures éminemment orales où l'attention est retenue par le discours et la gestuelle. Ces pratiques des enseignantes sont donc, elles aussi, en continuité avec les dispositions culturelles des élèves.

Par ailleurs, il faut que les élèves soient, quant à eux, capables de faire preuve d'une certaine ouverture d'esprit afin de pouvoir suivre

l'enseignante dans l'apprentissage culturel et scolaire qu'elle leur propose. Par son attitude (respect, honnêteté, ne pas ridiculiser l'autre), l'enseignante a favorisé l'émergence de cette ouverture d'esprit. Elle la consolidera en effectuant, en cours d'apprentissage, de fréquents liens entre les connaissances des élèves et la culture qu'ils doivent apprendre.

5.3.2.2 Les connaissances des élèves

Lorsque les enseignantes planifient un apprentissage, elles considèrent non seulement son contenu scolaire, mais aussi son contenu culturel (4.1). Le contenu scolaire, c'est-à-dire les notions à transmettre, est déterminé selon les objectifs du programme. Le contenu culturel est déterminé selon les difficultés de compréhension du contenu que les élèves rencontreront, par exemple, en utilisant le matériel didactique. Les différents manuels de base constituent un matériel à fort contenu culturel, ce qui implique que pour bien en saisir la signification, il faut disposer d'une connaissance de la culture qui y est véhiculée. Ainsi, dans les textes qui y sont présentés, les objets utilisés, les activités décrites, et par conséquent les mots servant à les désigner ne sont connus que d'une partie des élèves du Québec, ceux qui sont issus d'un milieu plus favorisé (4.2, 4.4). Avant d'aborder, à l'aide d'un thème, l'apprentissage en soi de nouvelles connaissances ou de nouvelles habiletés scolaires, les enseignantes doivent donc d'abord vérifier ce que les élèves connaissent de cette réalité. Souvent elles doivent pallier leur manque de connaissances en expliquant cette réalité et les mots qui la désignent, à partir des connaissances acquises par les élèves dans leur milieu.

Les travaux de certains auteurs dans le domaine de l'éducation ont permis de dégager ce qu'on peut appeler l'enchaînement conceptuel *(basic*

conceptual sequence) sous-jacent à la pratique des enseignants efficaces (Hawley *et al.*, 1984: 29), c'est-à-dire le déroulement que doit suivre un apprentissage pour être fructueux. On retrouve tous les éléments de ce déroulement dans les pratiques des enseignantes que nous décrivons dans ce chapitre, et même davantage. Ainsi, la pratique de fournir les connaissances culturelles requises pour appréhender une réalité n'est pas énoncée dans cet enchaînement conceptuel. Pourtant, les commentaires des enseignantes sur sa nécessité (2.1, 3.1, 4.4), de même que nos observations démontrant son utilité, prouvent que sa réalisation est nécessaire en milieux défavorisés allophone et francophone.

On peut comparer une culture à un code, lequel est composé, comme tous les codes, d'un signe et d'un sens afférent. Il en est de même pour une langue. Le lecteur saisira toute l'absurdité d'un apprentissage qui ne concernerait que les signes, et d'où seraient exclus les sens. C'est pourtant la situation où se retrouvent les élèves francophones et allophones de milieu défavorisé lorsqu'un enseignant ne fait pas appel aux réalités vécues par les enfants. L'observation en classe nous a permis de constater que les enseignantes consacrent beaucoup de temps à expliquer un mot, à le situer dans un contexte pour mieux le faire comprendre. A l'aide de concepts connus des élèves, elles leur font effectuer de nouveaux liens. Elles leur apprennent une nouvelle réalité, un nouveau concept culturel. Les enseignantes accomplissent cet acte surtout lors des périodes de français, mais pas exclusivement. En fait, c'est là une préoccupation constante, et de telles explications sont données chaque fois que les élèves ne comprennent pas un mot ou une réalité, que ce soit lors des périodes de français, de mathématique, de sciences, de catéchèse, etc.

> "(...) les bons enseignants sont ceux qui ont la capacité de s'adapter, c'est-à-dire qu'ils modifient ce qu'ils sont en train de faire en fonction des objectifs de l'apprentissage, des ressources disponibles et des besoins des élèves (...)."
> (Hawley *et al.*, 1984: 15-16) (Notre traduction)

Si on se réfère au processus de changement culturel, ces pratiques concernent les deux premières étapes (l'invention et son acceptation sociale). Il est important de rappeler que ces deux étapes ne surviennent pas qu'une seule fois en cours d'apprentissage, mais plutôt qu'elles s'y répètent à chaque fois que l'inconnu culturel survient, à chaque fois qu'un passage doit être effectué entre la culture d'origine et celle à acquérir.

5.3.3 Acquérir et exercer l'autre culture

Afin que leurs élèves apprennent, s'exercent à utiliser et, enfin, utilisent par eux-mêmes les connaissances et les comportements de la culture véhiculée à l'école, les enseignantes favorisent l'apprentissage d'une méthode de travail. L'acquisition de cette méthode, qui est soutenue par la relation qu'elles ont avec les élèves, permet à ceux-ci de développer la confiance en soi nécessaire pour réaliser le passage d'une culture à une autre. Cette pratique pédagogique des enseignantes peut être reliée à l'étape de l'acceptation sociale, où les individus expérimentent une nouvelle réalité culturelle, et à celle de l'intégration, où ils l'incorporent au bagage culturel existant.

5.3.3.1 Acquérir un mode culturel d'apprentissage

Les enseignantes en milieu francophone affirment (4.3) qu'il est nécessaire de donner aux élèves une discipline, ou une méthode de travail, car le milieu ne leur en procure pas. Bien que, contrairement à leurs collègues en milieu francophone, les enseignantes en milieu allophone ne justifient pas un tel choix, on constate néanmoins que dans la pratique elles favorisent l'utilisation d'une telle méthode. On peut concevoir cette méthode comme "universelle", c'est-à-dire croire que tout

individu scolarisé l'utilise, cependant il faut se rappeler qu'une méthode de travail est essentiellement une façon d'appréhender une réalité, de considérer une difficulté. Nous croyons que la méthode de travail proposée par les enseignantes, foncièrement cartésienne, appartient aux cultures occidentales (européennes et nord-américaines), et plus particulièrement aux individus "lettrés" de ces cultures. Les autres cultures ont développé d'autres modes d'appréhension des difficultés, mais la diffusion et la suprématie mondiales qu'ont connues les cultures occidentales masquent cette diversité culturelle.

Cette méthode de travail s'inspire essentiellement de la démarche de résolution de problème où l'enseignant suscite le doute chez l'élève pour lui permettre d'utiliser cette méthode: identification du problème et des données disponibles pour le résoudre, des moyens pouvant être utilisés et de la démarche à suivre, de même que l'application de celle-ci et la vérification de la solution. Dans cette méthode, l'enseignante est le dernier moyen auquel les élèves doivent avoir recours. L'objectif ultime de l'exercice est que l'élève ait acquis suffisamment de confiance en soi pour ne plus tomber dans le doute suscité par l'enseignante. Nous avons observé que, dès le début de l'année scolaire, les enseignantes utilisent fréquemment un mode de questionnement dit *a contrario*, certaines disent "jouer des tours aux élèves". Ainsi, même si l'élève répond correctement, elles demandent s'il pense, ou si les autres élèves pensent, que la réponse est la bonne et pourquoi. Peu confiants en eux au début de l'année, les élèves doutent de leurs réponses et ils les changent. Cependant, au fur et à mesure que l'année progresse, ils démontrent de plus en plus d'assurance, et ils parviennent à finalement maintenir fermement leurs positions (observé dans toutes les classes).

Nous avons ici deux exemples qui montrent que l'attitude face à une difficulté peut varier selon les cultures. Premièrement, la consultation

d'une personne d'expérience ou d'autorité, tel l'enseignant, pourrait constituer, dans d'autres cultures, non pas le dernier mais le premier des moyens à utiliser. Deuxièmement, on pourrait, dans une autre culture, choisir de ne pas évoquer de problème, donc ne pas se poser de question, et de laisser la situation évoluer car elle recèle sa propre solution.

Les études sur la culture des milieux défavorisés ont établi l'importance de l'immédiat chez les adultes et les enfants, c'est-à-dire une perception du temps centrée sur le présent (Brébant, 1984: 56, 131). Les difficultés auxquels ces individus sont confrontés sont tellement diversifiées, fréquentes et vitales, qu'ils adoptent pour les résoudre un mode de "gestion de crise" privilégiant l'immédiat au plus long terme. Ceci n'est pas sans conséquence lorsqu'il est question d'apprentissage.

> "Les difficultés s'entrelacent si bien les unes aux autres qu'il semble quasiment impossible d'accorder une priorité à la résolution d'un problème et de s'y tenir, une autre urgence prenant de suite le relais. L'effort de continuité nécessaire à l'obtention de résultats tangibles est ainsi considérablement atteint.
>
> Ceci nous conduit à une remarque importante: plus les moyens de maîtriser une situation sont accessibles et plus il devient facile d'y impliquer sa volonté." (Brébant, 1984: 143)

Les enseignantes procurent à leurs élèves une méthode qui permet de dépasser l'immédiat de la difficulté par des moyens accessibles.

Sur le plan pédagogique, inculquer aux élèves une méthode de travail signifie les rendre capables de prendre en main leurs apprentissages (autonomie). Sur le plan culturel, cela signifie qu'on leur apprend un mode culturel d'appréhension des difficultés, ou plus simplement un mode culturel d'apprentissage, lequel mode permet aux élèves d'acquérir des connaissances et, par le fait même, de constater

qu'ils sont capables d'exercer leurs nouvelles compétences culturelles -ce qui ne peut qu'augmenter leur confiance en eux et les motiver à continuer. En imposant une méthode de travail, les enseignantes procurent aux élèves un moyen de mieux réussir leur passage à la culture scolaire et leur performance à l'intérieur de cette culture:

> "(...) une des prémisses fondamentales de l'éducation cognitive est qu'on doit enseigner aux élèves comment apprendre, et non pas seulement ce qui doit être appris. L'application la plus évidente de ce principe est d'enseigner des habiletés et d'inculquer des habitudes. Il existe des preuves importantes (bien que préliminaires) indiquant que les élèves peuvent améliorer leur rendement s'ils apprennent de telles stratégies et adoptent de telles dispositions." (Hawley *et al.*, 1984: 50) (Notre traduction)

Les enseignantes expliquent cette méthode de travail, et certaines d'entre elles (O,1-2,1-2,F) (O,1-2,2,F) l'affichent sur un mur de la salle de classe. De plus, elles munissent leurs élèves d'outils de référence qu'ils pourront utiliser pour résoudre eux-mêmes les difficultés. Ces outils, qui sont très diversifiés (pancartes, carnets d'adjectifs, etc.), sont élaborés en fonction des difficultés particulières rencontrées surtout en français, mais aussi dans les autres matières.

L'enseignante renvoie l'élève à cette méthode et aux outils suggérés presque chaque fois que celui-ci vient la voir pour avoir de l'aide. Nous avons observé que les enseignantes ne donnent que très rarement la réponse aux problèmes soumis par les élèves. On peut donc entendre les enseignantes reformuler la question, parfois sous plusieurs formes, et dire: "Qu'est-ce que tu peux faire pour t'aider?" (observé dans toutes les classes): l'enfant doit alors trouver les moyens nécessaires et la solution du problème. Parfois, lorsque la difficulté est grande, elles guident l'élève dans ce processus par une série de

questions, mais jamais elles ne donnent la réponse. Cette façon de faire est considérée dans la littérature comme une pratique importante chez les enseignants efficaces (Hawley *et al.*, 1984: 31-32). Plusieurs de ces questions visent à rappeler les acquis d'apprentissage précédents. Bien qu'ayant été secondé, l'élève semble ressentir la fierté d'avoir résolu lui-même la difficulté, de posséder les capacités pour le faire.

Les enseignantes privilégient l'effort. Elles sont conscientes que la réalisation d'un apprentissage est progressive et qu'elle s'accomplit à travers une série d'échecs inhérents au processus d'intégration des connaissances et des habiletés (4.3). Cependant, si un enseignant ne prend pas soin de rappeler fréquemment aux élèves que de tels échecs sont inévitables et nécessaires, ils risquent de se décourager. Lors des apprentissages, on constate que les enseignantes manifestent fréquemment leur confiance en motivant les élèves à accomplir une tâche ("T'es capable"), et en les invitant à ne pas se décourager devant une difficulté:

> "On n'en a pas fait beaucoup (nouveau type de problèmes en mathématique). On commence, mais ça va bien. C'est plus difficile, mais on est capable. Est-ce qu'il y en a qui sont découragés? J'espère que non, parce qu'on commence seulement à l'apprendre." (0,2,2,A)

Elles font donc en sorte que les élèves soient confrontés à des difficultés. Il importe de mentionner que nous avons observé que les enseignantes se préoccupent d'adresser leurs questions non seulement au groupe mais aussi aux individus. En effet, plusieurs élèves, plus particulièrement ceux qui sont en difficulté, sont peu enclins à participer aux apprentissages, et les enseignantes suscitent leur participation. Elles connaissent leurs élèves et interviennent de façon personnalisée auprès de chacun. Par exemple, sachant qu'un élève éprouve une difficulté particulière avec les temps des verbes, l'enseignante fait

en sorte de l'interroger plus fréquemment sur ce sujet et de le féliciter sur ses progrès. Cette attention portée aux élèves en difficulté est particulièrement importante car elle est sans doute l'une des composantes du succès remporté par ces enseignantes. En effet, des études sur les diverses attitudes envers les élèves en difficulté ont révélé que:

> "(...) Certains enseignants accordent moins d'opportunités d'accomplir des tâches scolaires aux élèves en difficulté qu'aux autres. Par conséquent, les élèves en difficulté ont moins de chance de bénéficier des commentaires des enseignants *(corrective feedback)*.
>
> (...) Lorsqu'ils questionnent des élèves en difficulté, certains enseignants leur laissent moins de temps pour répondre qu'aux autres élèves.
>
> (...) Lorsqu'ils obtiennent une réponse incorrecte, certains enseignants ont tendance à donner plus facilement des indices aux élèves qui réussissent bien qu'à ceux en difficulté. Par ailleurs, on constate que guider l'élève d'une réponse erronée à la bonne réponse est une stratégie utilisée par les enseignants efficaces." (Hawley *et al.*, 1984: 33) (Notre traduction)

Puisque les enseignantes se préoccupent de connaître les difficultés individuelles des élèves, on peut donc dire qu'elles adaptent leur enseignement au groupe et aux individus.

Une pratique connexe à l'intervention de l'enseignante comme guide est celle de faire appel au soutien des pairs. Demander au groupe d'aider un "ami" en difficulté ("Veux-tu qu'un ami t'aide?", "Qui veux l'aider?", et non "Quelqu'un a-t-il la bonne réponse?", la nuance est importante.), demander à un élève d'agir comme tuteur, sont des pratiques qui favorisent un meilleur rendement (Hawley *et al.*, 1984: 35) et que toutes les enseignantes utilisent.

L'application de ces pratiques est un processus assez long car les élèves doivent assimiler de nombreuses connaissances et pratiquer de nouvelles habiletés. Tout au long de ce processus, les enseignantes devront répéter et rappeler les apprentissages précédents. Comme nous l'avons vu à la section 3.3, les élèves apprécient grandement une enseignante qui prend le temps d'expliquer et de ré-expliquer "jusqu'à temps qu'ils comprennent". Il est à remarquer qu'au cours de nos observations (dans toutes les classes et sur l'ensemble de l'année scolaire), il est rarement arrivé que les enseignantes se contentent de dire une seule fois une consigne, une notion, une règle: dans chaque cas, celle-ci était reformulée au moins à deux ou trois reprises.

> "En présentant un nouveau contenu et de nouvelles habiletés, les enseignants efficaces énoncent sommairement ce qui doit être appris, donnent des instructions et des explications détaillées et, si nécessaire, redondantes; ils procèdent à petits pas, mais à un rythme rapide, et ils introduisent de nouvelles habiletés pendant que d'autres habiletés, introduites précédemment, sont maîtrisées." (Hawley *et al.*, 1984: 31) (Notre traduction et notre soulignement)

Répéter et reformuler sont des pratiques qui, bien qu'elles puissent paraître fastidieuses, sont essentielles pour que les élèves de milieu défavorisé accèdent à un meilleur rendement scolaire. Il importe de mentionner que nous croyons que l'acquisition de connaissances et d'habiletés par les élèves exige plus de temps, non pas parce que les élèves sont moins intelligents, mais plutôt parce que les connaissances et les habiletés à assimiler sont plus nombreuses.

On peut penser qu'il s'agit là d'une autre manifestation de la différence entre les enseignantes dont les élèves obtiennent de bons résultats et celles dont les élèves subissent un plus haut taux d'échecs. Ces dernières, croyant que les élèves connaissent déjà cette

méthode de travail mais qu'ils ne veulent pas l'utiliser, ne se préoccuperaient pas semble-t-il, de répéter et de leur inculquer la démarche par laquelle ils trouveraient eux-mêmes la solution visée. Ainsi s'enclenche un cercle vicieux qui, en tournant, ne fera qu'augmenter la distance entre l'enseignante et ses élèves: ces derniers échouent faute d'outils nécessaires pour résoudre les difficultés, et leur échec confirme à l'enseignante sa conception de leur manque de volonté. Les élèves connaissent ainsi des échecs répétés qui les dévalorisent; ils perdent confiance en eux, et leur intérêt pour l'école -et par conséquent pour la culture qu'elle véhicule- diminue d'autant.

5.3.3.2 Acquérir une confiance en soi

L'utilisation d'une méthode de travail permet aux élèves de réussir les apprentissages proposés. Ils sont fiers d'avoir surmonté des difficultés et d'avoir réussi (3.3). Les enseignantes renforcent cette satisfaction personnelle, et par conséquent la confiance en soi de chaque élève, en insistant sur la raison de cette réussite (objectivation) et en y ajoutant sa propre satisfaction (renforcement positif).

Nous avons observé qu'en cours d'apprentissage les enseignantes objectivent souvent le savoir et le savoir-faire (observé dans toutes les classes). Donc, en plus d'obtenir une rétroaction sur la qualité de ses efforts, l'élève est aussi informé du pourquoi de sa réussite, et aussi des améliorations souhaitables. L'objectivation en fin d'apprentissage porte surtout sur le savoir-être (ce qui est très important pour l'enseignante puisque, si l'élève a apprécié ce qu'il vient de faire, c'est fort probablement q'elle a bien fait les liens avec ses réalités). Cette objectivation en cours d'apprentissage lui permet de constater qu'il est capable d'apprendre. D'une part, par l'objectivation sur le savoir, il prend conscience de ce qu'il a appris. D'autre part, par

l'objectivation sur le savoir-faire, il constate qu'il sait résoudre une difficulté et apprendre.

Notons par ailleurs que les systèmes d'émulation du comportement et l'attribution aux élèves de certaines responsabilités dans la vie de la classe contribuent aussi à renforcer l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes, en leur permettant ainsi d'apprécier leurs propres performances [(0,1-2,1,F), (0,1-2,1,F), (0,1-2,1-2,F), (0,1-2,2,F) (0,1-2,2,A)]. Il en est de même pour l'auto-évaluation comportementale que plusieurs des enseignantes rencontrées pratiquent avec leurs élèves (0,1-2,1,F), (0,1-2,1-2,F), (0,1-2,2,F), (0,1-2,1,A).

A la satisfaction éprouvée par l'élève, l'enseignante trouve important d'ajouter la sienne (4.3). Verbalement ou par des récompenses matérielles, elle lui fait savoir qu'elle le trouve bon. Ce renforcement positif est très fréquent, il ne survient pas seulement à la fin d'un apprentissage, mais tout au long de celui-ci: l'élève pose une question à l'enseignante, celle-ci l'amène à trouver la réponse et lui signale qu'il a bien surmonté la difficulté, que c'est très bien.

Les effets bénéfiques du renforcement positif sont largement connus. Cependant, et cela est peut-être moins connu, pour porter fruit le renforcement positif doit être effectué de façon précise. Il ne suffit pas de dire à l'élève qu'il est bon. Aussi, il semble que la qualité du renforcement positif, plutôt que sa fréquence, soit garante de sa rentabilité. Parmi l'ensemble des caractéristiques du renforcement positif, il y a une qui s'impose comme déterminante (pour plus d'informations, voir Hawley *et al.*, 1984: 26-27): le renforcement doit être explicite et relié à une réalisation précise. Par exemple, l'enseignante emploiera la forme suivante: "Tu as travaillé fort pour résoudre ce problème, et tu as réussi. C'est beau. Continue tes

efforts, mais fais attention à telle difficulté que tu éprouves." Il est connu également, mais il est bon de le souligner à nouveau, que le renforcement positif est particulièrement efficace auprès des élèves du premier cycle, des enfants en difficulté, des enfants issus de milieux défavorisés ou de communautés culturelles (Hawley *et al.*, 1984: 26-27).

Grâce à l'image que leur renvoie l'enseignante, via les pratiques énoncées précédemment, les élèves constatent qu'ils sont capables d'apprendre, par conséquent de réussir leurs études, et ultimement de pratiquer un métier, une profession. Ils peuvent devenir quelqu'un. En termes de changement culturel, on dirait qu'à l'étape de l'acceptation sociale, l'enseignante utilise la motivation de prestige. Par ailleurs, en tentant d'inciter les parents à commenter les progrès de leurs enfants, les enseignantes et l'école font appel à l'ascendant d'individus influents. Les parents, qui sont affectivement importants pour les enfants et qui représentent pour eux une figure d'autorité, utiliseront leur influence auprès des enfants. Enfin, en démontrant aux élèves l'utilité d'une méthode de travail, l'enseignante leur fait ressentir le besoin de changer, et d'adopter cette méthode.

En établissant fréquemment des liens entre les connaissances dont disposent les élèves et celles qu'ils doivent acquérir, en favorisant un mode d'apprentissage appartenant à la même culture que les connaissances à acquérir (méthode de travail), en développant l'autonomie des élèves, les enseignantes permettent aux élèves d'intégrer une autre culture. Ils accomplissent ainsi la quatrième étape du changement culturel: l'intégration. Favoriser l'émergence d'une ouverture d'esprit et d'une confiance en soi, c'est fournir aux élèves les outils nécessaires pour mener à terme l'ensemble du processus de changement culturel. Les élèves deviennent aptes à faire des choix culturels, malgré les influences du milieu, malgré le danger de rejet par la culture d'origine ou par la culture d'accueil. En adaptant leur enseignement,

les enseignantes veulent donner aux élèves la capacité d'effectuer leurs choix entre les valeurs du milieu et celle de l'école (2.1, 2.2). Certains d'entre eux opteront pour leur milieu d'origine, d'autres pour la culture que leur propose l'école, enfin certains évolueront aux frontières des deux cultures.

> "La phase finale d'un enseignement interactif fructueux est l'exercice autonome par les élèves des connaissances et des habiletés récemment acquises afin qu'elles deviennent solides et automatiques." (Hawley *et al.*, 1984: 32) (Notre traduction)

5.4 L'adaptation de l'enseignement du français

Des pages qui précèdent, nous pouvons dégager deux principales caractéristiques de l'adaptation de l'enseignement: l'ouverture des enseignantes au milieu d'origine des élèves, et le fait qu'elles réfèrent souvent aux intérêts et aux réalités de ceux-ci. L'adaptation de l'enseignement permet la réalisation du changement culturel, c'est-à-dire le passage de la culture d'origine à la culture véhiculée par l'école. Comme nous l'ont affirmé les enseignantes lors des entrevues, il ne peut y avoir d'adaptation de l'enseignement du français sans adaptation de l'enseignement en soi. La réalisation fructueuse des apprentissages en français ne peut être accomplie sans que, préalablement, l'enseignante n'ait établi avec ses élèves une relation qui les incite à s'engager dans le processus de changement culturel.

Tel qu'énoncé précédemment, une langue est un moyen culturel et d'appréhension des réalités. Les conditions de son acquisition et de son utilisation découlent de cette caractéristique: la volonté individuelle d'utiliser une langue dépend de la volonté de s'intégrer à la culture de ceux qui la partagent, et l'utilisation adéquate de cette langue (résultat de son acquisition fructueuse) dépend de la

compréhension des réalités culturelles qu'elle véhicule. En adaptant leur enseignement, les enseignantes motivent les élèves à acquérir une nouvelle culture, et elles leur procurent les connaissances culturelles nécessaires à la réalisation du changement. L'acquisition par les élèves de la langue scolaire et leur performance dans cette langue sont alors signifiantes pour eux. En somme, le succès d'un apprentissage dépend de sa pertinence culturelle.

Notons, entre parenthèses, que cette conclusion peut aussi s'appliquer aux autres matières qui, comme le français, ont un fort contenu culturel: sciences humaines, sciences de la nature. Par contre, il y a lieu de croire qu'en ce qui concerne la mathématique, la situation est différente. Il est certain que la présence chez les élèves d'une motivation à acquérir la culture scolaire contribue au succès des apprentissages dans cette matière. Cependant, l'acquisition des connaissances et des habiletés en mathématique peut s'accomplir sans qu'on ait pour autant besoin de maîtriser des connaissances culturelles: la mathématique est en soi un système de connaissances qui permet une acquisition culturellement autonome. En pratique, tout dépend de la façon dont les apprentissages sont conçus et présentés. Si l'enseignant situe l'apprentissage dans un contexte culturel, les élèves devront d'abord procéder au décodage du contenu culturel avant d'aborder la résolution du problème mathématique, il y alors une difficulté supplémentaire qui augmente le risque d'échec. Sinon, l'élève n'a qu'à se concentrer sur le problème mathématique. De même, les explications de l'enseignant ne concernent que l'aspect mathématique, et en étant ainsi concentrées, elles favorisent d'autant la compréhension. Cette différence entre les matières à fort contenu culturel et la mathématique expliquerait le constat, présenté lors de l'introduction, d'un plus fort taux de réussite en mathématique qu'en français chez les élèves de milieu défavorisé.

La reconnaissance tant de la primauté de l'adaptation de l'enseignement sur l'adaptation de l'enseignement du français, que celle de la dimension culturelle de l'apprentissage d'une langue, ne signifient pas l'absence ou l'inutilité de pratiques d'enseignement du français adaptées au milieu défavorisé, allophone ou francophone. Au contraire, de telles pratiques existent, et leurs principales caractéristiques, à l'instar de celles de l'adaptation de l'enseignement en général, sont justement déterminées par cette dimension culturelle.

Dans cette section, après avoir brièvement rappelé les difficultés éprouvées par les élèves, nous présenterons les principales caractéristiques des pratiques fructueuses d'enseignement du français. Ces pratiques, qui découlent à la fois des difficultés identifiées par les enseignantes et de leur objectif global, c'est-à-dire apprendre un autre "monde" aux élèves, sont inhérentes au processus de changement culturel (continuité avec la culture d'origine et apprentissage de la culture d'accueil). La caractéristique commune à ces pratiques est de permettre une acquisition intégrée des signes et des sens. A cet égard, le lecteur se souviendra que la langue est un code composé de signes et de sens afférents.

5.4.1 La nature des difficultés rencontrées par les élèves

Toutes les enseignantes rencontrées ont affirmé que la principale difficulté éprouvée par les élèves est le manque de vocabulaire (4.4). Leurs élèves s'expriment à l'aide d'un nombre limité de mots, et en utilisant souvent des mots génériques, ou "mots-poubelles", tels que "la chose", "l'affaire". De plus, lors de la lecture d'une consigne ou d'un texte, ils buttent fréquemment sur la signification d'un terme. Il s'agit véritablement d'un problème de signification puisqu'ils sont capables de lire, au sens strict, le mot sur lequel ils buttent. Cette

difficulté est considérée comme majeure par les enseignantes puisqu'elle peut freiner, dès son début, tout apprentissage, que ce soit en français ou dans une autre matière. La maxime "le français est au centre de tous les apprentissages" prend ici toute sa signification.

Une autre constatation faite par les enseignantes est que leurs élèves "écrivent comme ils parlent" (4.4). Les élèves, tant allophones que francophones, éprouvent des difficultés de syntaxe dues à une prédominance de la langue orale sur la langue écrite. Enfin, les élèves allophones ont des difficultés certaines d'utilisation des temps des verbes et du féminin/masculin. Des difficultés similaires ont été aussi remarquées, bien qu'à un degré moindre, chez les élèves francophones.

Ces difficultés sont directement attribuables aux différences culturelles entre l'école et le milieu d'origine. Celui-ci, allophone ou francophone, est caractérisé par une faible scolarisation, voire l'analphabétisme, des individus et, conséquemment, par l'utilisation quasi exclusive d'une langue orale foncièrement différente de la langue scolaire fondée sur l'écrit. Les enfants ne côtoient donc pas de locuteurs adultes maîtrisant la langue scolaire et qui pourraient ainsi leur servir d'exemples. De plus, on sait que l'acquisition du vocabulaire et des règles de la langue scolaire peut être facilitée par la fréquentation des écrits. En milieu défavorisé, les ressources financières limitées sont d'abord consacrées à satisfaire les besoins vitaux et non pas à l'achat de livres: comme les parents ne représentent pas - ou rarement - des modèles de lecteurs, les enfants n'ont que peu ou pas l'occasion de lire. A son arrivée à l'école, l'enfant de milieu défavorisé n'est donc pas familier avec la langue scolaire et, au fil des années, il ne retrouvera pas dans son milieu des individus pouvant lui servir d'exemples le motivant à utiliser cette langue. Son principal moyen de communication, et par conséquent d'apprentissage, est la langue orale.

La situation est différente en milieu favorisé où les individus sont davantage scolarisés et parlent quotidiennement en utilisant le vocabulaire et la grammaire de l'écrit. Les parents s'adressent à leurs enfants dans cette langue, et ceux-ci disposent ainsi de modèles pour l'apprendre (Gress-Azzam, 1987: 77-78). De plus, dans ce milieu, une plus grande disponibilité des ressources permet de dépasser l'immédiat des besoins vitaux, et elle procure la disponibilité nécessaire pour s'intéresser, entre autres, aux livres. Très tôt, les enfants seront mis en contact avec les livres et constateront l'importance que leur accorde la famille (Gress-Azzam, 1987: 79-80). A son arrivée à l'école, l'enfant de milieu favorisé possède donc certaines compétences propres à la langue scolaire, et il dispose d'exemples fréquents d'utilisation de cette langue. Son principal moyen de communication, et d'apprentissage, est la langue scolaire.

La différence entre la langue utilisée dans le milieu défavorisé et celle de l'école est d'autant plus évidente lorsqu'il s'agit du milieu allophone: la langue utilisée à la maison n'est pas le français, même oral. Cette langue possède souvent une structure grammaticale différente, comme c'est le cas du vietnamien, ce qui explique les difficultés particulières rencontrées par les élèves allophones.

> "En fait, la structure grammaticale du vietnamien est relativement simple, puisqu'il n'y a ni déclinaison, ni conjugaison, ni accord. (...) Les phrases peuvent être purement nominales. Si elles contiennent un syntagme verbal, celui-ci est toujours à l'infinitif et il ne s'accorde pas avec son sujet. La concordance de temps est réduite au minimum puisque la notion de passé ou de futur est indiquée par un mot ou un petit groupe de mots qui devancent le verbe à l'infinitif. Le phénomène de la représentation ressortit d'une logique très différente de celle qui régit notre langue puisque l'attitude, la position sociale, le sexe, l'âge, le degré d'intimité des interlocuteurs font varier l'emploi des pronoms. Au niveau des mots grammaticaux, les prépositions et conjonctions sont très peu nombreuses, et ce sont de vagues locatifs qui en font office." (Frémont, 1988: 34)

Le français des élèves allophones se rapproche plus du français oral des élèves francophones de milieu défavorisé que du français scolaire. Cependant, il sera fortement influencé par la structure grammaticale de la langue maternelle.

Bien que les difficultés linguistiques éprouvées par les élèves allophones soient plus faciles à concevoir, il ne faudrait pas pour autant sous-estimer les différences entre le français oral et le français scolaire. Le vocabulaire et la syntaxe de l'écrit sont différents de ceux utilisés à l'oral puisque le propre de ce dernier est d'être étroitement relié à un contexte et aux interlocuteurs: la langue n'est pas le seul véhicule de sens, la situation et les expressions non verbales des locuteurs (le ton, la gestuelle, les mimiques) y contribuent aussi. Quant à elle, la langue écrite crée une distance entre les interlocuteurs, et entre ceux-ci et le contexte: l'écrit est le seul véhicule de sens, et il doit tout signifier. De plus, au-delà des différences formelles de vocabulaire et de grammaire (du grec *grammatikê:* "art de lire et d'écrire", selon le *Robert),* il faut considérer que souvent la langue orale et la langue écrite ne véhiculent pas les mêmes concepts et les mêmes valeurs. On peut donc dire qu'un enseignement non adapté du français oblige les enfants de milieu défavorisé à apprendre une langue étrangère au moyen de cette même langue.

Ces difficultés, qu'elles concernent le lexique ou la grammaire, sont reliées à la compréhension des concepts culturels qui structurent une langue, c'est-à-dire à la signification des catégories de mots, des mots eux-mêmes, de la syntaxe, des temps, des genres. La compréhension de ces significations est essentielle à une performance linguistique adéquate. Il est connu que les enseignants sont habituellement préoccupés par les difficultés strictement linguistiques des élèves et la maîtrise technique de la langue et que, par conséquent, ils ne

considèrent pas l'importance de la signification (Grese-Azzam, 1987: 100). Cette attitude peut être reliée à ce que nous avons affirmé précédemment au sujet des enseignants dont les élèves connaissent un fort taux d'échec: ils ne conçoivent pas les différences culturelles comme étant responsables des difficultés d'apprentissage et n'adoptent donc pas des pratiques permettant aux élèves d'acquérir cette compréhension.

5.4.2 Des pratiques pédagogiques axées sur la signification

Dans cette section, nous présentons au lecteur certaines pratiques pédagogiques qui permettent un apprentissage fructueux du français scolaire. La principale caractéristique de ces pratiques est qu'elles procurent aux élèves, via la langue orale, une compréhension culturelle des différentes composantes de la langue scolaire.

Cependant, les pratiques des enseignantes ne concernent pas seulement la compréhension. Selon celles-ci, certains éléments d'une langue ne peuvent être assimilés à l'aide de la compréhension (par exemple: les conjugaisons), et les élèvent doivent s'astreindre à les mémoriser (4.4). Certaines pratiques concernent donc plus spécifiquement la mémorisation. Toutefois, puisque que notre approche est culturelle, nous examinerons surtout les pratiques qui favorisent la compréhension culturelle d'une langue.

Afin de mieux saisir les pratiques pédagogiques des enseignantes, il est nécessaire de spécifier dès maintenant l'attitude générale qui les sous-tend. Autant lors des entrevues que des observations, nous avons constaté que les enseignantes ne prennent "rien pour acquis" chez leurs élèves: elles ne présupposent pas que leurs élèves disposent des connaissances requises pour la réalisation des apprentissages. Leurs pratiques sont donc caractérisées par la constante préoccupation, tout

au long de l'année scolaire, de vérifier les connaissances des élèves. En début d'année, cette vérification concerne davantage les connaissances générales des élèves, ou si l'on veut les connaissances culturelles des réalités, mais au fur et à mesure que l'année scolaire se déroule, elle concerne de plus en plus les connaissances et les habiletés langagières que les élèves doivent avoir acquises lors des apprentissages. Cette préoccupation est une manifestation directe de l'attitude d'ouverture au milieu mentionnée précédemment.

Lors de sa planification, l'enseignante prépare un apprentissage de façon à susciter l'intérêt des élèves, à leur procurer les connaissances et les habiletés, et à gérer les difficultés qu'ils rencontreront (4.4). Cette planification n'est pas seulement de nature scolaire mais aussi de nature culturelle. A l'instar de ses pratiques d'adaptation de l'enseignement, cela nécessite qu'elle considère les réalités vécues par les élèves et leurs connaissances tant culturelles que scolaires. Par exemple, lors d'un apprentissage en lecture, elle s'assure que la mise en situation et le matériel utilisé intéressent les élèves. De plus, elle identifie les difficultés contenues dans le texte, qui sont de deux types: celles qui peuvent constituer une entrave à l'apprentissage (signification des mots, structure de phrase, etc.), et celles dont la résolution permet l'acquisition des connaissances et des habiletés désirées. Dès le début de l'apprentissage, l'enseignante portera une attention particulière à résoudre les premières avec les élèves, afin qu'ils puissent ainsi se concentrer sur celles qui concernent plus particulièrement les connaissances et les habiletés à acquérir. La résolution de ces deux types de difficultés procure aux élèves une meilleure connaissance de la langue.

Lors des apprentissages, nous avons observé que les pratiques les plus fréquentes des enseignantes, et sans doute les plus déterminantes, concernent la signification des différents signes linguistiques: les

mots, les signes de pluriel, la ponctuation, etc. Bien qu'elles soient toutes importantes, il nous apparaît que les pratiques concernant la signification des mots sont fondamentales puisqu'elles visent à résoudre la principale difficulté éprouvée par les élèves. Pour cette raison, et parce que les pratiques visant la compréhension des autres éléments de la langue scolaire (principalement la syntaxe) possèdent essentiellement les mêmes caractéristiques, elles nous serviront d'exemples privilégiés.

Ces pratiques concernent à la fois la signification stricte des mots (la réalité qu'ils désignent et leur contexte culturel) et la signification grammaticale (catégories des mots: noms, verbes, adjectifs, articles, conjonctions, etc., de même que le masculin-féminin et le singulier-pluriel). Il s'agit de pratiques que nous avons observées, mais dont l'importance a aussi été soulignée par d'autres enseignants en milieu allophone, dont les élèves sont originaires du Sud-Est asiatique (Frémont, 1988: 35) ou d'origine grecque:

> "Par ailleurs, l'accent est surtout mis sur la compréhension du vocabulaire, surtout au premier cycle. La transmission du message demande une adaptation à la clientèle: investir et réinvestir sont deux mots clés dans les réalités des enseignantes de français, principalement en raison du peu ou du manque total d'utilisation du français à la maison, ce qui limite forcément le vocabulaire des enfants." (Benoît *et al.*, 1988: 25)

La première préoccupation des enseignantes est d'identifier les mots inconnus des élèves. Elles procèdent à cette identification de deux façons complémentaires. D'abord, tel que mentionné précédemment, lors de la planification, elles relèvent les mots qu'elles croient être inconnus des élèves. Puis, lors de l'apprentissage, elles demandent à ceux-ci d'indiquer, par exemple par un soulignement lors d'une lecture silencieuse ou en interrompant une lecture à haute voix, les mots qu'ils ne comprennent pas dans un texte (observé dans toutes les classes). Les

enseignantes nous ont toutes affirmé être souvent surprises de constater que les élèves ne connaissent pas des mots qu'elles trouvent pourtant simples et évidents. D'où, sans doute, l'importance qu'elles accordent à l'utilisation de ce second moyen d'identification.

Le lecteur se rappellera que l'enseignante veut que ses élèves acquièrent une méthode de travail qui leur permette de résoudre par eux-mêmes les difficultés afin qu'ils développent une confiance en eux. C'est pourquoi, au lieu d'en énoncer elle-même la définition, elle favorise la participation des élèves en demandant à l'un d'eux, ou à l'ensemble du groupe, la signification du mot incompris (observé dans toutes les classes). Elle leur demande aussi, et au besoin leur rappelle, les moyens qu'ils peuvent utiliser pour découvrir ou vérifier la signification, autant littérale que grammaticale, de ce mot (observé dans toutes les classes). Il y a des moyens immédiats: image dans le texte, sens du texte, la dérivation lexicale, localisation du mot dans la phrase, etc. Si ces moyens sont infructueux, les élèves peuvent se référer à des outils tels que le cahier de vocabulaire, les pancartes, etc. Parmi ces outils, le dictionnaire semble être le moins privilégié par les enseignantes, tout au moins jusqu'à l'acquisition d'une certaine "autonomie linguistique" par les élèves, à cause des difficultés que suscite son utilisation. Plusieurs des enseignantes nous ont mentionné, et nous l'avons observé, que les élèves ont de la difficulté à comprendre la définition énoncée dans un dictionnaire, et plus particulièrement à choisir la bonne définition parmi toutes celles qui y sont présentées. Encore ici, on constate chez les élèves l'absence de connaissances culturelles propres à la langue scolaire. Sans ces connaissances, il est difficile de comprendre les mots utilisés dans une définition, et les élèves ne peuvent appréhender les différents contextes d'utilisation d'un mot. L'enseignante sert alors d'intermédiaire entre la culture des élèves et celle du dictionnaire. Elle guide les élèves dans la comparaison des différentes définitions en précisant les contextes

d'utilisation et en établissant des liens avec des réalités connues des élèves; de plus, si nécessaire, elle reformulera les définitions à l'aide de mots acquis par les élèves. Ainsi, elle parvient à rendre ces définitions signifiantes pour les élèves. En utilisant des réalités connues des élèves de même que leur langue d'origine, l'enseignante permet à ceux-ci d'acquérir des éléments de la culture et de la langue scolaires qui constituent un réseau de signification sur lequel s'appuieront les apprentissages subséquents.

L'essentiel de ces pratiques est que les élèves énoncent eux-mêmes la définition du mot. Dans une perspective à moyen terme, cela permet qu'ils affinent leur dextérité à utiliser la langue scolaire et qu'ils deviennent plus confiants. Dans l'immédiat de l'apprentissage, cela leur permet de comprendre le mot en effectuant une transition de la culture d'origine à la culture scolaire. Ils énoncent la nouvelle réalité que ce mot désigne à l'aide de concepts connus de tous, ils accomplissent ainsi la première étape du changement culturel, l'innovation, et ceci permet aux pairs de comprendre cette nouvelle réalité (acceptation sociale).

Dans ce processus, l'enseignante tient le rôle de guide, elle n'est pas passive. Nous avons observé que les interventions des enseignantes ponctuent celles des élèves. L'échange s'articule autour de l'enseignante: enseignante-élève-enseignante-élève, etc. Les interventions de l'enseignante servent à reformuler le commentaire d'un élève, à y souligner ou ajouter un élément important, et à orienter la réflexion des élèves par une nouvelle interrogation. Autrement dit, elle construit sur les interventions des élèves. Nous avons vu précédemment que les élèves affirment qu'ils accèdent à la compréhension par les explications répétitives des enseignantes. En fait, répétition et reformulation sont étroitement liés: une répétition qui n'est pas une reformulation est vaine. La répétition mot à mot ne peut qu'occasionner, autant chez l'enseignant que chez les élèves, un découragement

puisqu'elle n'apporte, malgré les efforts consentis, aucun élément nouveau pouvant favoriser la réalisation d'un lien entre deux concepts: la compréhension. On peut considérer la reformulation comme une recherche de la signification, à tâtons, mais tout de même fondée sur les connaissances et l'expérience de l'enseignante: en variant dans chaque cas les mots, les images, les concepts, l'enseignante recherche ceux qui sont connus des élèves afin d'énoncer le lien de façon signifiante. De plus, il faut considérer que la compréhension ne survient pas de façon linéaire. Les différents concepts culturels sont reliées les uns aux autres de multiples façons: plus les liens sont nombreux, plus la signification est complète. Reformuler constitue donc le moyen privilégié non seulement d'atteindre la signification mais aussi de l'enrichir.

Il est important que les élèves et l'enseignante effectuent cette démarche de la découverte de la signification à l'aide de la langue orale, puisque c'est la langue maîtrisée par les élèves. Cette langue véhicule les concepts culturels qui sont les seuls référents disponibles aux élèves pour accéder à la compréhension d'une nouvelle réalité. Après que les élèves aient énoncé la définition, ou quand tous leurs efforts ont été vains (ce qui survient rarement), l'enseignante reformule et établit des comparaisons avec les réalités des élèves afin de s'assurer que la signification et ses nuances possibles ont bien été comprises. La littérature récente sur les expériences d'enseignement du français à des enfants allophones dans des écoles québécoises confirme l'utilité de l'apprentissage préalable de l'oral (Frémont, 1988: 35, Boulet, 1988: 39, Garet, 1988: 40-41, Gresa-Azzam, 1987: 105).

L'utilisation de la langue orale ne signifie pas que l'enseignante n'a recours qu'à la parole, elle fait aussi appel au visuel et au gestuel. Pour illustrer ses interventions, elle utilise des pancartes, des images, des gestes et des mimiques. Ces outils ne sont

pas utilisés indifféremment selon qu'il s'agit de la signification littérale ou de la signification grammaticale. Les images, les gestes, les mimiques sont surtout utilisées pour la signification littérale. Quant aux outils, telles les pancartes où sont présentées les différentes catégories de mots, ils servent plutôt à l'explication de la signification grammaticale. Nous avons vu précédemment l'importance qu'accordent des auteurs étrangers à l'utilisation du visuel et du gestuel lors des apprentissages avec des enfants provenant d'un milieu où la langue orale domine. Cependant, il convient de mentionner que des enseignants en milieu allophone au Québec ont aussi constaté la pertinence culturelle du visuel et de la gestuelle (Benoît *et al.*, 1988: 25).

> "Dès lors, l'élaboration d'une didactique de l'enseignement du français aux enfants haïtiens, en tant que ressortissants d'une culture où l'essentiel se transmet oralement et gestuellement, doit d'abord privilégier les instructions verbales, la démonstration directe, le recours aux gestes, aux mimiques, aux objets réels." (Laguerre, 1988: 33)

Dans le processus que nous venons de présenter, d'autres pratiques des enseignantes sont importantes aussi: ne pas pénaliser l'erreur, valoriser l'effort et l'objectivation. L'apprentissage d'une langue comporte nécessairement des énoncés fautifs qui, selon la réaction de l'enseignante, susciteront ou bien un découragement ou un nouvel acquis pour les élèves. Un énoncé fautif est la manifestation d'un manque de compréhension, et l'enseignante le traite comme tel. Toutefois, cela n'est pas une règle générale, car l'enseignante est consciente que certaines fautes sont plutôt dues à un manque d'effort et, dans un tel cas, elle presse l'élève de fournir l'effort requis. A l'instar des interventions disciplinaires exposées précédemment, ces interventions se basent sur des valeurs du milieu. En milieu francophone, les interventions concernant un manque d'effort peuvent être aussi fortes que

celles qui sont motivées par un manque important à la discipline; par exemple, un enseignant intervient auprès d'un élève qui ne fournit pas d'effort en disant: "Je veux des phrases complètes. Je veux que tu te forces, je veux pas de BS du français." (O,2,2,F).[1] Par ailleurs, autant en milieu francophone qu'allophone, ces interventions font appel au respect de soi et au sens des responsabilités des élèves: leur succès est ultimement du ressort de ceux-ci, pas de celui de l'enseignant. Ce type d'interventions a été surtout observé lors de manquements concernant des connaissances linguistiques qui ne peuvent être acquises que par la mémorisation (orthographe, conjugaisons, etc.). En de tels moments, l'enseignante mise sur l'influence de la relation qu'elle a su établir avec les élèves: la portée de son intervention dépend de la crédibilité, voire de l'autorité qu'elle a auprès de ceux-ci.

On peut donc affirmer que les élèves s'engagent dans les apprentissages grâce à la complicité (partage des mêmes réalités) ou à l'autorité dont l'enseignante fait preuve. Elle fait ainsi appel à deux modes d'apprentissage qui sont familiers aux enfants de milieu défavorisé: l'apprentissage par les pairs (complicité du groupe) ou l'apprentissage par les parents (autorité).

Par ailleurs, l'objectivation pratiquée par les enseignantes, autant durant un apprentissage qu'à la fin de celui-ci, nous a semblé porter sur deux aspects: l'aspect méta-linguistique et le renforcement positif. L'enseignante y aborde plus spécifiquement les structures de la langue, et ce, surtout en utilisant des comparaisons entre le masculin et le féminin, le pluriel et le singulier, les différents temps de verbes, les catégories de mots et les signes de ponctuation. Nous croyons qu'utiliser ainsi des comparaisons constitue un moyen de faire appel à des connaissances déjà acquises par les élèves et qui leur permettent, par opposition ou ressemblance, d'appréhender la signification des différents signes linguistiques. Un telle pratique est

---

1. Nous croyons que, dans ce milieu, les gens distinguent entre deux types de prestataires d'aide sociale: ceux qui sont en réelles difficultés financières et ceux qui "profitent du système". Nous pensons que l'enseignant réfère ici à la seconde catégorie.

particulièrement importante lorsque la structure grammaticale de la langue maternelle des élèves diffère de celle du français, car elle fournit aux élèves les concepts culturels qui sous-tendent cette structure, c'est-à-dire notre conception du monde. Un monde qui est ordonné en vertu du masculin et du féminin, de l'individu (singulier) et de la collectivité (pluriel), des modes de relations aux êtres et aux événements (indicatif, subjonctif, conditionnel, impératif - passé, présent, futur).

De plus, tel que mentionné à la section précédente, l'objectivation sert aussi à souligner les progrès réalisés par les élèves (les connaissances acquises) et les aspects à améliorer. Un des sujets que les enseignantes abordent fréquemment lors des objectivations est la mémorisation des connaissances non accessibles par la compréhension. Nous avons remarqué qu'elles insistent particulièrement sur l'importance d'apprendre, par exemple, les conjugaisons lors des dernières étapes de l'année scolaire. La mémorisation de ces éléments est le principal sujet des leçons en français, alors que les devoirs concernent davantage la compréhension et la revue des connaissances et habiletés abordées dans la journée. Les enseignantes s'accordent avec leurs élèves pour affirmer que la mémorisation de ces éléments est une tâche monotone, mais elles insistent fortement sur le fait que c'est la seule façon d'acquérir ces connaissances. De plus, lors des apprentissages, les enseignantes interviennent ponctuellement, selon le mode exposé précédemment, pour souligner que la faute commise est due à un manque de mémorisation et inciter les élèves à apprendre ces connaissances.

5.4.3 Conclusion

Les pratiques pédagogiques exposées dans cette section, de même que dans la précédente, sont étroitement liées au processus de changement culturel et c'est ce qui permet aux élèves d'accomplir la transition de

leur culture d'origine à la culture scolaire. En s'appuyant sur la culture des élèves, les enseignantes leur transmettent non seulement les signes de la culture scolaire (mots, techniques, comportements) mais aussi leurs sens.

Les liens entre les pratiques pédagogiques en français et la culture d'origine des élèves sont multiples. Dès la planification d'un apprentissage, l'enseignante considère les caractéristiques culturelles des élèves afin d'identifier leur intérêt pour le sujet et de cerner les difficultés de compréhension qu'ils pourront éprouver. Lors des apprentissages, les enseignantes font appel aux connaissances, aux modes de communication et d'apprentissage propres à la culture d'origine des élèves. Ainsi, comme la langue orale, complétée par la gestuelle et le visuel, est le mode de communication le mieux maîtrisé par les élèves des milieux défavorisés, l'enseignante en fait le moyen privilégié de transmission des connaissances et des significations propres à la langue scolaire. En se référant à des connaissances possédées par les élèves et en utilisant leur langue d'origine, les enseignantes les amènent à effectuer des liens entre celle-ci et la langue scolaire, donc à saisir la signification des éléments de cette dernière. Les connaissances ainsi acquises forment un réseau sur lequel les élèves construisent leur apprentissage de la langue scolaire. Au fur et à mesure que les élèves deviennent familiers avec la culture scolaire, ils utiliseront de plus en plus la langue scolaire, plus apte à désigner les nouvelles réalités culturelles qu'ils vivent à l'école. Toutefois, une telle transition exige que l'enseignante, par de nombreuses reformulations, permette aux élèves d'effectuer les liens pertinents entre les concepts existant dans ces deux cultures.

De plus, la relation pédagogique qu'entretient l'enseignante avec ses élèves correspond aux modes d'apprentissage expérimentés par ceux-ci dans leur milieu. Cette relation est caractérisée non seulement par la

complicité (pairs), mais aussi par l'autorité (parents), sans lesquelles l'enseignante ne détiendrait pas suffisamment de crédibilité auprès des élèves pour qu'ils acceptent de la suivre dans les apprentissages culturels qu'elle leur propose.

Cependant, pour être fructueux, le processus d'apprentissage de la culture scolaire doit non seulement se fonder sur des éléments de la culture d'origine des élèves (5.3.2), mais il doit aussi faire appel à certains éléments de la culture scolaire (5.3.3). Ainsi, les connaissances et la langue utilisées sont celles de la culture d'origine, mais le procès au sein duquel elles sont utilisées est propre à la culture scolaire: méthode de travail et suite de questions de l'enseignante guidant les élèves dans la découverte de la solution ou de la signification.

CONCLUSION
ET RECOMMANDATIONS

En guise de conclusion, dans un premier temps, nous comparerons les résultats de notre recherche avec le mandat qui nous avait été confié et, dans un second temps avec nous les examinerons à l'aide d'une définition de l'adaptation de l'enseignement produite par le Service des études de la C.E.C.M. Lors de cette seconde opération, nous dégagerons certains éléments propres à notre analyse qui permettent à la fois d'établir l'importance du contexte du processus d'adaptation de l'enseignement et d'en préciser certaines composantes. Cet examen sera aussi l'occasion d'énoncer des recommandations concernant l'adaptation de l'enseignement en général et, en particulier, l'adaptation de l'enseignement du français.

La réalisation du mandat

Selon le mandat qui nous a été confié, nous devions d'abord identifier les pratiques pédagogiques d'enseignants reconnus dans leurs écoles respectives pour leur efficacité et la qualité des résultats obtenus, et cerner en quoi ces pratiques pédagogiques sont adaptées aux élèves et leur permettent d'atteindre et même de dépasser les objectifs du programme de français.

Pour plusieurs lecteurs, spécialistes du domaine de l'éducation, les pratiques que nous avons identifiées ne sont sans doute pas nouvelles, cependant il convient de préciser que l'essence de notre mandat n'était pas de découvrir de nouvelles pratiques, mais plutôt d'établir comment et pourquoi certaines pratiques, connues ou non, permettent aux élèves des milieux défavorisés, allophone ou francophone, de réussir leurs apprentissages. Par cette étude préliminaire, nous avons établi, à l'aide des données recueillies lors des nos lectures, et lors des entrevues et des observations, non seulement en quoi ces pratiques sont adaptées aux milieux d'origine des élèves, mais surtout comment elles leur permettent d'accomplir un changement culturel.

C'est grâce à l'acquisition de cette nouvelle compétence culturelle que les élèves parviennent à obtenir de meilleurs résultats.

Nous avons vu que, pour les enseignantes, la conception du milieu d'origine des élèves détermine la nécessité d'adapter ou non leur enseignement (2.1, 5.1)). Celles qui reconnaissent que la culture de leurs élèves est distincte de la leur, en tout ou en partie, attribuent les difficultés de comportement et d'apprentissage de ceux-ci à des différences d'ordre culturel plutôt qu'individuel. La reconnaissance de l'origine culturelle de ces difficultés, rendue possible grâce à l'ouverture aux influences du milieu dont elles font preuve, les amène à établir une relation particulière avec leurs élèves et à modifier leurs pratiques pédagogiques habituelles. Cette relation et ces pratiques tiennent compte à la fois de la culture d'origine des élèves et de la culture que les enseignantes souhaitent leur apprendre: la culture scolaire.

Les enseignantes, les parents et les élèves accordent tous une importance déterminante à la relation entre l'enseignant et ses élèves dans le succès scolaire de ceux-ci (3). Cette relation peut apparaître d'ordre strictement interpersonnel. Cependant, les parents et les enseignantes constatent les différences de valeurs et de comportements entre le milieu et l'école. De plus, les enseignantes énoncent clairement qu'une telle relation est nécessaire si elles veulent parvenir à changer ces valeurs et ces comportements, et cette relation leur apparaît alors davantage motivée par les différences culturelles plutôt que par les caractéristiques individuelles. Le fait de considérer cette relation comme une relation interculturelle (hypothèse de départ) vécue dans une situation de changement culturel, plutôt que strictement interpersonnelle ou pédagogique, nous a permis de cerner son importance dans le processus d'adaptation de l'enseignement (5.2, 5.3). Cette relation, sous ses différentes facettes, permet aux enseignantes

d'établir leur crédibilité et de gagner la confiance des élèves, sans quoi elles ne pourraient démontrer aux élèves la pertinence d'acquérir la culture scolaire. Cette relation a plusieurs volets (discipline, affection et participation) qui sont caractérisés par la constance, le respect et l'honnêteté. Nous avons distingué parmi ces éléments ceux qui correspondent à la culture d'origine des élèves et ceux qui sont propres à la culture scolaire (5.2).

Une fois établis les fondements de cette relation, les enseignantes, par leurs pratiques pédagogiques, guident les élèves dans l'acquisition de la culture scolaire. Cette acquisition est réalisée en considérant les dispositions et les connaissances de ceux-ci (5.3.2), et par l'intermédiaire d'un processus d'apprentissage (méthode de travail) propre à la culture scolaire (5.3.3). En examinant la question de l'adaptation de l'enseignement du français, nous avons pu préciser que, si le processus d'apprentissage est propre à la culture scolaire, les divers modes d'apprentissage utilisés proviennent de la culture d'origine des élèves (utilisation de l'oral, du visuel, de la gestuelle, par la complicité ou l'autorité). Plus précisément, nous avons dégagé qu'un enseignement adapté du français porte essentiellement sur la transmission de la signification et que la principale pratique des enseignantes à cette égard est la reformulation (5.4.2).

D'autres pratiques sont sans doute utilisées par ces enseignantes et pourraient être identifiées si l'on prolongeait les observations; de plus les fondements culturels des pratiques présentées dans ce rapport pourraient être précisés par une étude plus approfondie des milieux d'origine des élèves. Cependant, nous pouvons affirmer que nous avons identifié certaines pratiques pédagogiques fructueuses, de même que leurs relations avec le milieu d'origine des élèves.

Par ailleurs, notre mandat demandait aussi d'effectuer une comparaison préliminaire entre les pratiques pédagogiques s'adressant aux

élèves de milieu francophone et celles destinées aux élèves du milieu allophone, afin de vérifier si chaque type de pratiques possède des caractéristiques spécifiques. Aussi souvent que nos données le permettaient, nous avons indiqué au lecteur les différences existant entre ces deux milieux et entre les pratiques des enseignantes. Cela nous a permis de constater que, tout en étant différentes dans leur application, les pratiques des enseignantes en milieu francophone ou allophone possèdent une base commune. Cette similitude provient du fait que, dans les deux cas, les enseignantes mènent les élèves à accomplir une changement culturel. Le processus de changement culturel demeure le même quel que soit le milieu d'origine des élèves, mais l'application des pratiques est différente puisque les cultures d'origine des élèves sont distinctes. Par exemple, dans le deux cas, la discipline est nécessaire, mais elle sera appliquée différemment selon qu'il s'agit du milieu francophone ou allophone. De même, les pratiques d'enseignement du français portent principalement sur la signification, mais les enseignantes accordent une attention particulière aux difficultés concernant la structure grammaticale puisque celles-ci sont dues à des spécificités de la langue maternelle des élèves.

L'adaptation de l'enseignement: un processus global

Les résultats de cette recherche sont très proches de la définition de l'adaptation de l'enseignement énoncée par le Service des études de la C.E.C.M.:

> "Un processus qui consiste à ajuster les interventions pédagogiques aux élèves d'un groupe en se basant essentiellement sur l'état de leurs connaissances, de leurs habiletés et de leurs comportements, afin de maximiser les apprentissages de chacun et de chacune." (Collectif, 1989: 6)

Ils concordent aussi avec les stratégies d'adaptation que le document propose:

- "Augmenter la signifiance des situations d'apprentissage."
- "Augmenter la capacité de l'élève à donner du sens aux situations d'apprentissage." (Collectif, 1989: 8, 11)

Cependant, nos conclusions, d'une part, permettent de préciser des éléments de cette définition et, d'autre part, abordent d'autres aspects de la relation enseignant-élèves qui fournissent une compréhension enrichie de ce processus et de ces fondements. Si les pratiques identifiées dans ce rapport rejoignent les principaux éléments de la définition et des modalités d'application proposées dans le document de la C.E.C.M., nos conclusions insistent sur l'importance déterminante du contexte dans lequel ces pratiques sont exercées. L'adaptation de l'enseignement est un processus qu'il faut considérer dans sa globalité. Nous croyons qu'un examen de l'adaptation de l'enseignement axé sur les apprentissages ne permet pas de cerner l'ensemble de ses composantes, ni par conséquent tous les éléments qui garantissent son succès. Nos résultats indiquent que certaines pratiques importantes des enseignantes ne concernent pas directement l'aspect scolaire des apprentissages, notamment celles qui visent à établir les bases nécessaires pour pouvoir par la suite aborder les apprentissages.

Tout d'abord, il apparaît que l'adaptation de l'enseignement, bien que réalisée principalement par l'enseignant, doit d'être un processus où participent non seulement les autres intervenants scolaires, mais aussi les parents et les professionnels des services sociaux pratiquant à l'extérieur du monde scolaire. Il s'agit de parvenir à une action concertée de l'ensemble des individus qui interagissent avec les enfants. D'ailleurs, les auteurs consultés sont unanimes quant à l'importance déterminante de cette concertation (Comer, 1989: 48, Hawley *et al.* 1984: 7).

Par ailleurs, nos résultats indiquent que les enseignantes ont des pratiques qui ne concernent pas directement les apprentissages mais qui

sont essentielles à leur réussite. Ce sont les pratiques qui permettent à l'enseignante d'établir les bases d'une relation interculturelle fructueuse: discipline, affection, participation (5.2). Cette relation permet aux élèves d'accepter l'importance des études, donc des apprentissages, et surtout de reconnaître l'enseignant comme un guide crédible et compétent. Il ne s'agit pas ici de compétence scolaire, mais bien de compétence culturelle. En considérant l'adaptation de l'enseignement sous le seul axe des apprentissages, de leur préparation et de leur réalisation, on risque d'omettre ce préalable essentiel. On attache une importance à la pertinence culturelle des apprentissage, cependant on oublie que la personne qui conduit les élèves dans ces apprentissages doit elle aussi être pertinente culturellement. C'est précisément ce que permettent ces pratiques.

Nos résultats et le document de la C.E.C.M. affirment de concert combien il importe que les apprentissages soient signifiants pour les élèves. Les stratégies générales de fonctionnement et les stratégies cognitives proposées par le document (Collectif, 1989: 11-12) correspondent de façon générale à nos résultats (discipline, participation, méthode de travail, etc.). Notre recherche permet cependant d'identifier comment les enseignantes réalisent ces stratégies. Plus particulièrement, nous avons démontré comment, en utilisant certains modes d'apprentissage propres à la culture d'origine des élèves (utilisation de l'oral, du visuel, de la gestuelle, de la complicité, de l'autorité, et de la reformulation), les enseignantes s'assurent d'une réalisation fructueuse des apprentissages. Un enseignement adapté doit donc, non seulement faire appel à des réalités connues des élèves, mais aussi leur permettre d'utiliser les modes d'apprentissage avec lesquels ils sont familiers. Nous croyons qu'ainsi les élèves peuvent acquérir la confiance en soi et l'autonomie nécessaires à une meilleure réussite des apprentissages.

Nos recommandations sont basées sur l'importance de concevoir l'adaptation de l'enseignement comme un processus global, c'est-à-dire en

considérant l'action concertée des intervenants, l'ensemble des relations qu'entretient l'enseignant avec ses élèves (interpersonnelles, interculturelles et scolaires), et l'utilisation par l'enseignant non seulement des réalités des élèves, mais aussi des compétences déjà développées dans leur culture d'origine.

Recommandation 1

Consolider la concertation entre les enseignants, les Directions, les intervenants spécialisés tant du domaine scolaire que de celui des services sociaux, et les parents; s'assurer d'une plus grande disponibilité des intervenants scolaires (augmentation des ressources); fournir à l'enseignant les informations, contenues dans le dossier de l'élève, qui peuvent l'aider à mieux adapter ses interventions auprès de l'enfant.

Recommandation 2

De façon générale que les enseignants disposent d'un perfectionnement portant sur les styles d'apprentissage des élèves, sur l'influence de la culture d'origine (ne pas sous-estimer les capacités des élèves), et sur la connaissance que doit avoir chaque enseignant de son style d'enseignement (profils d'enseignant et d'enseignement).

Plus particulièrement, ce perfectionnement pourrait porter sur les éléments suivants:

A - **Les relations entre l'enseignant et ses élèves**: l'application d'une discipline basée à la fois sur les valeurs de la culture d'origine et celles de la culture scolaire (règles claires, constance d'application, fermeté), de même que l'importance de démontrer de l'affection aux élèves et sur la participation de ceux-ci à la vie en classe.

B - La préparation et la réalisation des apprentissages: la nécessité que l'apprentissage suscite l'intérêt des élèves, l'identification des difficultés culturelles et scolaires qu'il recèle (ne rien prendre pour acquis), l'importance que l'enseignant fasse preuve d'enthousiasme, l'utilisation constante d'une méthode de travail par les élèves, la création et la disponibilité d'outils de référence, l'importance de guider les élèves dans la résolution des difficultés, plutôt que de donner la réponse (valoriser l'effort, ne pas pénaliser l'erreur), la nécessité de répéter les consignes et de reformuler les explications, et les caractéristiques d'un renforcement positif efficace.

C - Les apprentissages en français: l'importance d'axer les pratiques pédagogiques sur la transmission du sens tant culturel que méta-linguistique, l'importance de faire appel à des modes culturels d'apprentissage possédés par les élèves (langue orale, visuel, gestuelle, complicité, autorité), la nécessité de reformuler afin de permettre aux élèves de découvrir la signification, la nécessité pour les élèves de mémoriser certains éléments de la langue, l'utilité de l'objectivation pour renforcer les connaissances méta-linguistiques, et l'emploi du renforcement positif pour favoriser l'utilisation de la langue scolaire.

BIBLIOGRAPHIE

1 Documents de référence

LEGENDRE, Renald
1988 *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Larousse, Paris et Montréal, 680 p.

SABOURIN, Conrad et Rolande LAMARCHE
1979 *Le français québécois (bibliographie analytique)*, Coll. Langues et Sociétés, Services des publications, Directions des communications, Québec, 329 p.

1985 *La francité canadienne, Vol. I - Aspects linguistiques*, Université de Montréal, Montréal, 395 p.

2 Ouvrages

ABOU, Selim
1986 *L'identité culturelle Relations interethniques et problèmes d'acculturation*, Editions Anthropos, Paris, 234 p.

BENOIT, Jocelyne *et al.*
1988 "L'enseignement du français à l'école Démosthène", *Québec français* Numéro 71: 24-26.

BERNSTEIN, Basil
1975 *Langage et classes sociales*, Les Editions de Minuit, Paris, 352 p. (J.-C. Chamboredon, trad.)

BOULET, Antoni
1988 "Une autre approche d'enseignement du français aux Asiatiques: celle du collège Rosemont", *Québec français* Numéro 71: 38-40.

BOURDIEU, Pierre
1975 "Le fétichisme de la langue", *Actes de la recherche en sciences sociales* (4): 2-31.

BREBANT, Brigitte
1984 *La pauvreté, un destin*, Editions de L'Harmattan, Paris, 179 p.

CANET, Claude
1988 "Réflexions sur les fondements possibles d'une pédagogie interculturelle, in *Pluralisme et école* (OUELLET, Fernand, dir.), Institut québécois de recherche sur la culture, Québec, pp.469-495.

COLLECTIF
1981 "Dossier La lecture au primaire (1re partie)", *Vie pédagogique* Numéro 14: 17-32.

COLLECTIF
1981 "Dossier La lecture au primaire (2e partie)", *Vie pédagogique* Numéro 15: 17-32.

COLLECTIF
1989 *L'adaptation de l'enseignement à la C.E.C.M.*, Service des
(5 juin) études, C.E.C.M., 13 p. (miméo)

COMER, James P.
1980 *School Power - Implications of an Intervention Project*, The Free Press, New York et London, 285 p.

1988 "Educating Poor Minority Children", *Scientific American* 259(5): 42-48.

D'ANGLEJAN, Alison et Diane MASNY
1987 "Déterminants socio-culturels de l'apprentissage du discours décontextualisé en milieu scolaire: vers un cadre théorique", *Revue québécoise de linguistique* 16(2): 145-163.

DAUNAIS, Jean-Paul
1984 "L'entretien non directif", in *Recherche sociale* (GAUTHIER, B., dir.), Presses de l'Université du Québec, Québec, pp. 247 - 275.

DE KETELE, Jean-Marie
s.d. *Méthodologie de l'observation*, Laboratoire de Pédagogie Expérimentale, Université Catholique de Louvain, s.l., 302 p.

DELISLE, Richard
1978 *Traits des enfants de milieux socio-économiquement faibles*,
(juin) Direction général des réseaux, ministère de l'Education, 39 p. (miméo)

FREMONT, Michèle
1988 "L'apprentissage du français écrit chez les Asiatiques", *Québec français* Numéro 71: 34-36.

GAGNE, Gilles et Michel PAGE (éd.)
1981 *Etudes sur la langue parlée des enfants québécois (1969-1980)*, Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 324 p.

GAOUETTE, Denise et Jacques TARDIF
1986 "Pourquoi des enfants ont-ils des difficultés de lecture au primaire", *Vie pédagogique* Numéro 42: 7-9.

GARET, Nicole
1988 "L'enseignement du français aux allophones du collégial - Tout un défi", *Québec français* Numéro 71: 41-42.

GRESS-AZZAM, Simone
1987 *Principes pédagogiques pour l'enseignement de la langue scolaire aux allophones de milieu peu scolarisé*, Thèse de M.A. (Education), Université de Montréal, 153 p.

HAWLEY, Willis D. *et al.*
1984 *Good Schools: What Research Says about Improving Student Achievement*, *Peabody Journal of Education* LXI(4).

HOGGART, Richard
1970 *La culture du pauvre*, Les Editions de Minuit, Paris, 424 p. (J.C. Passeron et al., trad.)

JEAN, Lionel
1988 "Un chantier d'intégration ethnique l'Ecole Enfant-Soleil", *Québec français* Numéro 71: 21-23.

LABOV, William
1978 *Le parler ordinaire*, Les Editions de Minuit, Paris, 351 p. (Alain Kihm, trad.)

LAGUERRE, Pierre-Michel
1988 "Les enfants haïtiens et l'apprentissage du français", Québec français Numéro 71: 28-33.

LAVIOLETTE, Yves
1984 "Approches pédagogiques nouvelles pour l'enseignement du français aux jeunes des milieux socio-économiquement faibles" *Vie pédagogique* Numéro 28: 19-22.

LAPERRIERE, Anne
1984 "L'observation directe", in *Recherche sociale* (GAUTHIER, B, dir.), Presses de l'Université du Québec, Québec, pp. 225 - 246.

LAPERRIERE-NGUYEN, Anne
1975, *Le culture de l'école face aux milieux socio-économiquement faibles - Rapport préliminaire*. Projet Renouveau, Division des services spéciaux, Commission des Ecoles catholiques de Montréal, 139 p.

LEACOCK, Eleanor Burke
1971 *The Culture of Poverty A Critique*, Simon and Schuster, New York, 382 p.

LIONEL, Jean
1988 "Un chantier d'intégration interethnique l'école Enfant-Soleil", *Québec français* Numéro 71: 21-23.

OUELLET, Fernand (éd.)
1988 *Pluralisme et école*, Institut québécois de recherche sur la culture, Québec, 617 p.

PATTON, Michael Quinn
1983 *Qualitative Evaluation Methods*, Sage Publications, Beverly Hills et London, 381 p.

SADLER, William A. jr et Arthur WIMBLEY
1986 "Apprendre à penser une approche globale", *Vie pédagogique* Numéro 42 (avril): 10-15.

SELTIZ, Claire et al.
1977 *Les méthodes de recherche en sciences sociales*, Les Editions HRW, Montréal, 606 p.

SPRADLEY, James P. et David W. McCURDY
1975 *Anthropology: The Cultural Perspective*, John Wiley and Sons Inc., New York, 695 p.

VALENTINE, Charles A.
1968 *Culture and Poverty*, University of Chicago Press, Chicago, 216 p.

ANNEXE 1

GUIDE DES ENTREVUES AVEC LES PARENTS

A propos de l'école

- Pensez-vous que les parents ont un rôle à jouer dans la réussite scolaire de leurs enfants? Quel est ce rôle?
- Que savez-vous de ce qui se passe à l'école, de ce que votre enfant y apprend? Des services qui y sont offerts? (Comment l'avez-vous appris?)
- Comment voyez-vous la présence des parents à l'école? (Qu'attendez-vous de l'école)
- Croyez-vous que les valeurs de l'école sont les mêmes que celles de la maison?
- Quelle est l'importance de l'école dans l'ensemble de la vie de quelqu'un?

A propos de votre enfant et de son école

- Quels commentaires votre enfant fait-il à propos de l'école?
- Quels commentaires votre enfant fait-il à propos de son professeur?
- Aime-t-il être dans cette classe, avec ce professeur?
- Avez-vous remarqué des changements chez lui depuis qu'il est avec son professeur actuel?
- Que pensez-vous des devoirs et des leçons que votre enfant a à faire (quantité, utilité)?
- Doit-il les faire seul ou avec votre aide (vérification)? Etes-vous toujours en mesure de l'aider?
- Les activités non académiques sont-elles importantes (arts, musique, sorties, classe-neige ou verte)?
- Est-il important que votre enfant poursuive ses études? Qu'est-ce qui peut le motiver à le faire?
- Entre l'école publique et l'école privée, laquelle est la meilleure pour votre enfant?
- Quel est le portrait de l'école idéale pour votre enfant?
- Quel est le portrait du professeur idéal pour votre enfant?

A propos de vous

- Est-ce que vous retrouvez chez votre enfant comment vous étiez, vous, à l'école?
- Aimiez-vous aller à l'école? Aimeriez-vous mieux aller à l'école maintenant, plutôt que dans votre temps? Quelles sont les différences entre l'école actuelle et celle que vous avez connue?
- Y a-t-il des professeurs qui vous ont marqué, positivement et négativement?

- Avez-vous d'autres commentaires?

ANNEXE 2

GUIDE DES ENTREVUES AVEC LES ELEVES

- Parlez-vous de l'école avec vos parents? De quoi parlez-vous?

- Qu'est-ce que vous aimez le plus à l'école? Qu'est-ce que vous aimez le moins?

- Quelle votre matière préférée? Qu'est-ce que vous pensez du français (lecture, écriture, communication orale)?

- Que pensez-vous de X (votre professeur) comme professeur?

- Que pensez-vous des devoirs et des leçons?

- Quel est le meilleur professeur que vous avez eu? Pourquoi?

- Quel le pire professeur que vous avez eu? Pourquoi?

- Est-ce important d'aller à l'école? Pourquoi? (Importance des matières)

- L'école idéale, ce serait quoi?

ANNEXE 3

SYNTHESE DES PROFILS
D'ENSEIGNANTE ET D'ENSEIGNEMENT

Ce profil constitue un portrait des enseignantes qui ont collaboré à la recherche. En général, les caractéristiques pédagogiques suivantes sont applicables à chacun des professeurs rencontrés.

- Elles ont une attitude accueillante et chaleureuse envers les enfants.
- Elles accordent une grande importance à la qualité de la relation qu'elles établissent avec les élèves.
- Elles sont habiles à ressentir les sentiments des élèves et à les comprendre.
- Elles sont sensibles à l'environnement et elles amènent les élèves à s'émouvoir sur les réalités qui les entourent dans le quartier et ailleurs.
- Elles s'engagent face à des valeurs, des principes et des devoirs, et elles en font part aux élèves.
- Elles présentent les objectifs d'apprentissage aux élèves de façon claire et précise, en expliquant le comment et le pourquoi d'un tel apprentissage.
- Elles favorisent l'apprentissage dans un environnement dynamique et interactif.
- Elles encouragent les élèves à prendre en charge leurs apprentissages et à développer leurs autonomies.
- Elles développent l'esprit critique chez les élèves par un questionnement continu.
- Elles encouragent les élèves à utiliser différentes méthodes et stratégies pour réussir.
- Elles suggèrent aux élèves du matériel et différents instruments pouvant leur permettre d'explorer et de chercher.
- Elles sont attentives à la démarche de chacun des élèves et elles leur accordent régulièrement une aide individuelle.
- Elles ne sous-estiment pas leurs élèves et les poussent à travailler avec méthode et rigueur.
- Elles se font respecter des élèves et les respectent aussi.
- Elles collaborent avec les intervenants du milieu.
- Elles font une planification régulière de leur enseignement en français.